

U n i v e r z i t a K a r l o v a v P r a z e

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Lenka Španihelová

Logoterapeutické pojetí smyslu života a jeho využití v sociální pedagogice

Meaning of life logotherapy way and its application in social pedagogic

Praha, 2010

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za vstřícný přístup, podnětné konzultace a trpělivost při vedení této diplomové práce. Dále děkuji svým rodičům za jejich podporu během mého celého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Logoterapeutické pojetí smyslu života a jeho využití v sociální pedagogice“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Anotace

Diplomová práce má teoretický charakter a je rozdělena do tří základních kapitol. První kapitola je zaměřena na sociální pedagogiku jako samostatný obor. Zabývá se historií pomáhajících profesí a na ni navazuje historií sociální pedagogiky. Dále řeší profesionalitu sociálního pedagoga a jeho kompetence. V závěru první kapitoly se dochází k tomu, že sociální pedagogika je svébytný obor a má své místo v pomáhajících profesích. Druhá kapitola je zaměřena na logoterapii. Zabývá se teoretickými a filozofickými východisky logoterapie. Jsou v ní představeny metody práce používané v logoterapii. Závěr kapitoly je zaměřen na hodnoty jako základ pro určení smyslu života. Na to navazuje poslední kapitola o smyslu života v logoterapeutickém pojetí. Zabývá se smyslem života v psychologii a náboženství následně smyslem života v logoterapii. Jsou zde řešeny vztahy mezi smyslem života a slastí, úspěchem a nadějí. Závěr kapitoly je věnován motivací člověka k morálním hodnotám. Celá kapitola se zaměřuje na jednotlivé aspekty smyslu života a jejich aplikaci v sociální pedagogice.

Klíčová slova

Existencialismus, hodnoty, logoterapie, pomáhající pracovník, smysl života, sociální pedagogika.

Annotation

The thesis has a theoretical character. It is divided into three main chapters. The first chapter focuses on the social pedagogy as an individual subject. It deals with the history of the assisting professions and continues with the history of the social pedagogy. It turns then to a professionalism of a social pedagogue and her competence. On the end of the first chapter author finds that social pedagogy is an independent subject and it has its place among the other assisting professions. Second chapter focuses on logotherapy. It deals with theoretical and philosophical starting-points of logotherapy. It also introduces the methods of work used in logotherapy. Conclusion of the second chapter deals with values in life as the foundation for specification of the meaning of life. The last chapter is about the meaning of life from the perspective of logotherapy. This part deals with the meaning of life in psychology and religion, and subsequently with the meaning of life in the logotherapy itself. Author is also pointing out the relations between the meaning of life and delight, success and hope. The end of this chapter is dedicated to the human motivation to moral values. The whole chapter focuses on the particular aspects of the meaning of life and their implantation in the social pedagogy.

Key Words

Existencionalism, value in life, logotherapy, assisting profession, the mening of life, social pedagogy.

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Sociální pedagogika jako pomáhající profese	9
2.1 Historie sociální pedagogiky	9
2.1.1 Křesťanství a pomoc lidem v obtížné životní situaci.....	10
2.1.2 Profesionalizace pomoci lidem v obtížné životní situaci.....	11
2.1.3 Vznik sociální pedagogiky.....	11
2.2 Pojetí sociální pedagogiky	15
2.2.1 Dimenze sociální pedagogiky	15
2.2.2 Sociální pedagogika a výchova.....	17
2.3 Profese sociálního pedagoga.....	19
2.3.1 Požadavky kladené na sociálního pedagoga.....	20
2.3.2 Činnost sociálního pedagoga	21
2.3.3 Profesní typologie sociálního pedagoga	23
2.3.4 Profesní organizace.....	24
3 Úvod do logoterapie.....	26
3.1 Vznik logoterapie.....	27
3.2 Filozofická východiska logoterapie	28
3.2.1 Existencialismus	29
3.2.2 Fenomenologie.....	30
3.3 Metody práce v logoterapii	31
3.3.1 Rozhovor.....	32
3.3.2 Paradoxní intence.....	32
3.3.3 Dereflexe.....	34
3.4 Význam hodnot v logoterapii	35
3.4.1 Tvůrčí hodnoty.....	36
3.4.2 Zážitkové hodnoty	38
3.4.3 Postojové hodnoty.....	39
4 Logoterapeutické pojetí smyslu života v sociální pedagogice.....	41
4.1 Psychologické pojetí smyslu života.....	42
4.1.1 Psychologické metody používané při studiu smyslu života	43
4.1.2 Smysl života v pojetí jiných psychologů	44
4.2 Pojetí smyslu života v náboženství.....	46
4.3 Smysl života v logoterapii	48
4.3.1 Otázka po smyslu života.....	49
4.3.2 Smysl života a dosahování slasti	50
4.3.3 Smysl života a úspěch.....	51
4.3.4 Smysl života a naděje	52
4.3.4 Motivace člověka k morálnímu jednání.....	53
5 Závěr	55
6 Literatura o ostatní zdroje	57

1 Úvod

Sociální pedagogika je relativně mladým oborem, který není v rámci České republiky ještě zcela vyhraněný. Tato práce si klade za cíl objasnit vznik sociální pedagogiky, její vývoj a současné pojetí. Zaměříme se na historii pomáhající práce od dob křesťanství a přes profesionalizaci pomoci druhým přejdeme k dnešnímu pojetí sociální pedagogiky. Představíme jednotlivé modely sociální pedagogiky, teoretická východiska a pokusíme se představit specifika tohoto oboru, díky kterým lze sociální pedagogiku považovat za samostatnou vědní disciplínu.

Pokud má být sociální pedagogika jako obor uznávaná, je nutné, aby měla dostatečně vzdělané pracovníky. Proto se budeme zabývat požadavky na profesionalitu, možnostmi využití sociálního pedagoga a profesními organizacemi, které se zaměřují na sociální pedagogiku. Budou nás zajímat klienti, kteří využívají sociální pedagogiku jako pomáhající profesi.

Pro práci sociálního pedagoga je dobré, pokud má možnost zvolit si jemu nejbližší model sociální pedagogiky, který zapadá do celkového rámce pojetí sociální pedagogiky. Profese sociálního pedagoga vyžaduje určité kompetence a dovednosti, díky kterým je možné ponechat konkrétní výběr přístupu na každém sociálním pedagogovi.

Pokud je sociálnímu pedagogovi ponechána svoboda při výběru přístupu, který si zvolí, vede to k většímu zamyšlení nad osobností sociálního pedagoga. Proč se chce věnovat právě tomuto oboru, co ho k tomu vedlo a v neposlední řadě také, zda má nějaký význam pro jeho práci smysl života. Dle Krivohlavého platí, že pokud člověk nachází smysl své činnosti, odráží se to i v míře uspokojení, a to zpětně posiluje jeho záměr a chuť do další práce.¹ Pokusíme se zjistit, zda je toto tvrzení, možné využít pro práci sociálního pedagoga.

Druhá část práce se zaměří na logoterapii, její teoretická východiska, metody práce a logoterapeutické pojetí hodnot. Cílem této kapitoly bude představení logoterapie se zaměřením na využití tohoto oboru v sociální pedagogice.

Dle Lukasové je logoterapie psychoterapeutický přístup, který do popředí své praxe staví orientaci ke smyslu.² Tematika smyslu života je široká oblast, proto se zaměříme na smysl života v logoterapeutickém pojetí. Pro dokreslení tématu představíme také jiná pojetí smyslu života a to pojetí smyslu života v psychologii a v náboženství. Díky tomuto srovnání budeme

¹ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 88

² LUKASOVÁ, 1998, s. 8

moci posoudit, zda je logoterapie nejvhodnější metodou pro práci se smyslem života u klientů sociální pedagogiky.

Chceme zjistit, zda může logoterapie sociálnímu pedagogovi pomoci při pochopení smyslu utrpení druhých a také zda mu může pomoci ukotvit ho v jeho práci a v nalezení smyslu pomoci druhým.

Cílem práce je zjistit zda sociální pedagog může pro svou práci využít logoterapii a zda mohou být logoterapeutické hodnoty a pojetí smyslu v logoterapii vhodnými metodami pro sociální pedagogy.

2 Sociální pedagogika jako pomáhající profese

Jako obor je sociální pedagogika v České republice relativně mladá, ve známost vstoupila především po roce 1990. Setkáváme se s různými názory na to, čím se sociální pedagogika zabývá. Často se zaměřuje se sociální prací, nebo se předpokládá, že jde výhradně o práci s dětmi. Pohledů je mnoho a první kapitola má za cíl objasnit vznik, náplň a význam sociální pedagogiky.

Dle Dočkala se sociálními problémy, které vyplývají z existence společnosti a vzájemného soužití lidí, zabývá řada oborů. Mají společnou snahu vytvořit podmínky pro uspokojení materiálních a duchovních potřeb každého člověka i celé společnosti. Tyto obory by měly poskytnout odpověď na otázky, které se týkají konkrétních skupin nebo sociálních skupin a pomáhat jim řešit jejich problémy. Spolu s některými oblastmi medicíny a psychologie patří sociální obory i sociální pedagogika mezi pomáhající profese. Proto pokud budeme dále používat pojem pomáhající profese, řadíme do této skupiny i sociální pedagogiku.³

Pro vymezení oboru je důležité poznat historii pomoci druhým, na kterou naváže kapitola o historii sociální pedagogiky. Po historii sociální pedagogiky se pokusíme vymezit dimenze sociální pedagogiky, objasnit vztah sociální pedagogiky, výchovy a prostředí. V závěru kapitoly se budeme zabývat profesí sociálního pedagoga. Zaměříme se na požadavky a nároky, které tato profese klade a také na možnosti uplatnění pro sociální pedagogy.

Cílem kapitoly je přiblížit sociální pedagogiku, pochopit v čem je její výjimečnost a význam. Důvodem pro zařazení této kapitoly je lepší pochopení sociální pedagogiky jako samostatného oboru, její svébytnosti a vymezení mezi pomáhajícími profesemi. Pokud poznáme obor a jeho specifika, můžeme dále pracovat s jeho návazností na logoterapii.

2.1 Historie sociální pedagogiky

Na začátku kapitoly o historii sociální pedagogiky stručně představíme vývoj a vznik pomoci člověku v obtížné životní situaci. Kapitola o historii sociální pedagogiky je zde zařazena pro ujasnění vzniku sociální pedagogiky jako samostatného oboru. Jde nám o ukotvení sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny, pro které má historický vývoj velký význam. Zaměříme se na vývoj sociální pedagogiky v Německu, Polsku, České republice a v závěru kapitoly představíme pro srovnání stav sociální pedagogiky v západních rozvinutých zemích.

³ DOČKAL, 1999, s.11

2.1.1 Křesťanství a pomoc lidem v obtížné životní situaci

Ke kořenům pomoci druhým lidem v obtížné životní situaci patří v Evropě **křesťanské principy** (např. Podobnost o milosrdném Samařanu).⁴ Ježíš na několika místech v Bibli vyzývá k tomu, aby se jeho následovníci postarali o nepatrné, kteří nemají co jíst a pít, aby ty nepatrné, kteří jsou nemocní a ve vězení navštívili, aby se zastali vdov a sirotků.⁵ V Bibli se také píše, že Ježíš přišel na svět, proto aby sloužil jiným,⁶ sám jde příkladem služebného života druhým. Ve 4. století se v římské říši začalo šířit křesťanství, které se stalo určujícím pro celé období středověku v Evropě. Spolu s křesťanstvím se šířila i základní myšlenka křesťanství, za kterou je považována láska k bližnímu.⁷

Schilling říká, že podle křesťanského chápání Tomáše Akvinského, byli chudí lidé udržováni vůlí bohatých v chudobě. Bohatí mohli díky existenci chudých vrstev konat viditelně dobrý skutek. Nikdo nepomýšlel na změnu stavu chudých. Kolem 15. století přibývalo chudých a žebrání se stalo uznávanou profesí. Proti učení Akvinského o odpustcích a dávání almužny se postavili Martin Luther a Jan Kalvín. Luther je považován za objevitele milosti a vymezil se proti prodeji odpustků. Dle něj může být člověk spasen pouze skrz víru a ne skrz skutky. Kalvín se zabýval vztahem k práci. Nečinnost je považována za začátek všech neřestí. Práce se stává blahoslavením od Boha a žebrání porušováním lásky k bližnímu.⁸

⁴ LUKÁŠ 10, 25-37, in: Bible

⁵ MATOUŠ, 26, 34-46, in: Bible

⁶ MATOUŠ, 20, 28, in: Bible

⁷ OPATRŇY, Pastorační péče v sociální práci [online] Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2000 [cit. 2007-6-1]. < <http://hospice.cz/pastsoc.html> >

⁸ SCHILLING, 1999, s. 19 - 22

2.1.2 Profesionalizace pomoci lidem v obtížné životní situaci

Ve středověku byla sociální práce doménou církve. Vznikají instituce pro různé typy pomoci a některé řeholní instituty se zřizují přímo se zaměřením na pomoc konkrétní skupině potřebných. Postupem času vznikaly požadavky na **profesionalitu v pomáhání**, která se dříve nezdála nutností. Tak se pomalu od sebe oddělují na jedné straně požadavky na praktické skutky lásky potřebnému, trpícímu bližnímu, které se týkají každého křesťana a na druhé straně vykonávání profesionální pomoci handicapovaným a proto potřebným skupinám lidí (nemocní lidé, staří lidé, lidé s postižením, odložené děti, atd.). Tato pomoc vyžaduje čím dál tím víc odbornou kvalifikaci, nestačí tedy jen morální úroveň a osobní nasazení.⁹

Schilling říká, že pomoc je přirozeně nevyhnutelnou kategorií lidstva. Člověk je jako sociální bytost neustále odkázaný na pomoc. Kromě této přirozené kategorie nutnosti pomoci je pro pomoc významná kategorie chudoby. Stále budou na světě lidé, kteří se z různých důvodů ocitnou v nouzi. Z těchto dvou kategorií vyplývá i třetí kategorie, kterou je organizace pomoci pro potřebné.¹⁰ Počet potřebných překonal ve vrcholném středověku možnosti církve a vznikly i **necírkevní formy solidarity** a pomoci. Jsou to tzv. cechy organizace městských řemeslníků a obchodníků, které měly kromě ekonomické funkce též funkci sociální pomoci. Řada povinností o potřebné přešla na města, která pomoc financovala z vlastních rozpočtů. Docházelo k zprofesionalizování této činnosti.¹¹

2.1.3 Vznik sociální pedagogiky

Kraus i Přadka se shodují, že kořeny sociální pedagogiky sahají do 18. století tedy do doby **osvícenství** a **německého pietismu**.¹² Na vznik sociální pedagogiky měl také velký vliv rozvoj sociologie v 19. století. Výchova byla v rámci **sociologie** považována za velmi důležitý prostředek socializace. Cílem výchovy v sociologickém pojetí byla snaha podřídit individualistické zájmy jedince zájmům celé společnosti.¹³

Výraznou osobností sociální pedagogiky je německý filozof a pedagog P. Natorp. Byl zastáncem bezplatné školy pro všechny. Navrátil se k Platónovu učení o ideách. Natorp hledal u Platóna odpovědi na problémy společnosti, jejich řešení nacházel ve výchově. Platón si uvědomoval, že pro rozvoj svobodné obce je důležité vzdělávání a výchova občanů. Blaho

⁹ OPATRŇÝ, Pastorační péče v sociální práci [online] Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2000 [cit. 2010-22-2]. < <http://hospice.cz/pastsoc.html> >

¹⁰ SCHILLING, 1999, s. 17 - 18

¹¹ OPATRŇÝ, Pastorační péče v sociální práci [online] Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2000 [cit. 2010-22-2]. < <http://hospice.cz/pastsoc.html> >

¹² KRAUS, 2008, s. 11, PŘADKA, KNOTOVÁ, FALTÝSKOVÁ, 1998, s. 5

¹³ KRAUS, 2008, s. 10

obce je zcela v rukou jejích obyvatel, kteří mají mít občanské ctnosti. Platón kladl důraz na moc výchovy, tou chtěl občanské ctnosti dosáhnout. Platón je v pravém smyslu původcem myšlenky o sociální funkci výchovy.¹⁴ „Natorp i Platón jsou přesvědčeni, že výchova je činitel, který je schopen uchovat společnost v základním životaschopném stavu na principech ve své době platných.“¹⁵ U Natorpa hovoříme o etickém socialismu. Idea etického socialismu obsahuje tři hlavní teze. Etika má za úkol odstranit rozpory ve společenských vztazích, připomíná, že již I. Kant v 18. století zdůraznil ideu vzájemné solidarity a že se lidstvo bude zdokonalovat vlivem výchovy a kantovské koncepce morálky.¹⁶

Největší tradici má sociální pedagogika v **Německu**. Kontinuálně se rozvíjela po celé 20. století. Typické pro Německo je spojení sociální pedagogiky a sociální práce. Toto spojení řeší např. H. Lukas, který chápe sociální práci jako součást sociální pedagogiky. Podle něj existují oblasti typické pro sociální pedagogiku, jako je trávení volného času, oblasti typické pro sociální práci, jako jsou sociální dávky, a oblasti, kde se oba obory střetávají, sem zařazuje terénní práci s mládeží.¹⁷ Dnes je sociální pedagogika v Německu chápána „jako věda o výchovných aspektech dětí a mládeže ohrožené narušeným procesem socializace, tedy sociálně znevýhodněné.“¹⁸

Kromě Německa má velkou tradici sociální pedagogika v **Polsku**. Představitelkou je H. Radlinská, dle které je za předmět sociální pedagogiky považován vliv prostředí působící na proces výchovy.¹⁹ Jejím spolupracovníkem byl R. Wroczynski. Měli společnou koncepci sociální pedagogiky, ve které poukazovali především na aspekty sociálně-výchovné práce s dětmi a mládeží mimo školu. Hlavní důraz kladli na poznání prostředí, ve kterém se člověk pohybuje. Skrze poznání prostředí lze předcházet sociálně patologickým jevům. Z toho vyplývá, že právě analýza vztahu prostředí – výchova je centrálním problémem sociální pedagogiky.²⁰ H. Radlinská se stala vedoucí první katedry sociální pedagogiky v Lodži. Katedra vzniká těsně po 2. světové válce a zde také vznik první učebnice sociální pedagogiky *Zkouška ze sociální pedagogiky*.

M. Cichosz je polský sociální pedagog, který vymezil sociální pedagogiku jako pečovatelský směr, který pracuje s pojmy pomoc, péče, poradenství.²¹

¹⁴ PŘADKA, KNOTOVÁ, FALTÝSKOVÁ, 1998, s. 7

¹⁵ PŘADKA, KNOTOVÁ, FALTÝSKOVÁ, 1998, s. 8

¹⁶ PŘADKA, KNOTOVÁ, FALTÝSKOVÁ, 1998, s. 8

¹⁷ KRAUS, 2008, s. 14

¹⁸ KRAUS, 2008, s. 14

¹⁹ KRAUS, 2008, s. 21

²⁰ Sociálna pedagogika ako vedná disciplína - opora č. II, [online] [cit. 2010-1-25]. <web.uni.utb.cz>

²¹ KRAUS, 2008, s. 22

Po roce 1949 je ve všech zemích tzv. východního bloku²² sociální pedagogika prohlášena za buržoazní směr, který neodpovídá principům nastupujícího socialismu.²³ „I přesto se v průběhu 60. a 70. let tímto oborem začala zabývat řada pracovišť. Již tento institucionální rozvoj zřetelně naznačoval, jaké postavení si postupně sociální pedagogika v Polsku vydobyla. Po roce 1989 se sociální pedagogika vyvíjí v Polsku kontinuálně, přibývají nové vysoké školy, kde se sociální pedagogika studuje.“²⁴

Vývoj sociální pedagogiky v **České republice** byl složitý. V celém období první republiky nenajdeme výraznou osobnost či zásadní dílo zaměřené na sociální pedagogiku. Vznikala díla, která se věnovala sociálněpedagogickým jevům, ale autoři je nepřirážovali k žádné vědní disciplíně. Výrazná je osobnost P. Pittra, který se věnoval dětem žijícím ve špatných sociálních poměrech. Věnoval se romským, německým, židovským i českým dětem, které byly zuboženy válkou.²⁵ Podle Pittra je výchova dítěte základ celé společnosti, pokud bude mít dítě dobrou výchovu, bude i dospělý člověk dobrý a v důsledku toho i celá společnost.²⁶ Zde lze vidět praktické základy sociální pedagogiky v České republice.

Výjimkou mezi prvorepublikovými sociálními pedagogy byl S. Velinský se svou monografií *Individuální základy sociální pedagogiky* (Brno, 1927), v níž se autor pokouší o teoretické vymezení oboru. Za úkol sociální pedagogiky považuje rozvíjet všechny dispozice osobnosti, které jsou ovlivňovány prostředím.²⁷ Spis je založen na pozitivistických východiscích, zdůrazňuje, že vědeckost pedagogiky spočívá na empirickém základě, na hromadění faktů, jejich výběru a třídění, neboť pouze tak se lze o platnosti poznatků kdykoliv přesvědčit. V této knize věnuje pozornost individuálním tendencím (pudům), jež mají sociální význam a jejichž vznik a dynamiku má sociální pedagogika ovlivňovat a zkoumat.²⁸ Ve Velinského pojetí však sociální pedagogika splývá s celou pedagogikou.

²² „Pojem Východní blok bylo neoficiální označení Sovětského svazu a jeho politických satelitů, patřily sem tyto země:

Albánie (Albánská lidová republika); do roku 1956

Bulharsko (Bulharská lidová republika)

Československo (Československá socialistická republika)

Maďarsko (Maďarská lidová republika)

Polsko (Polská lidová republika)

Rumunsko (Rumunská socialistická republika)

Sovětský svaz (Svaz sovětských socialistických republik)

Východní Německo (Německá demokratická republika)“

cit. Východní blok, [online] 14. 9. 2009 [cit. 2010-1-25]. <<http://cs.wikipedia.org>>

²³ KRAUS, 2008, s. 21

²⁴ KRAUS, 2008, s. 21 - 22

²⁵ KRAUS, 2008, s. 15

²⁶ TURKOVÁ, *Metodický portál RVP* [online] 2006 [cit. 2009-11-9]. <www.old.rvp.cz>

²⁷ KRAUS, 2008, s. 16

²⁸ KRÁL, *Stanislav Velinský*, [online] [cit. 2009-11-9]. <www.phil.muni.cz>

Negativní dopad na vývoj sociální pedagogiky v České republice měl nástup socialismu v roce 1948. Sociologie, obor úzce související se sociální pedagogikou, byla prohlášena za buržoazní pavědu. Oblast výchovy a vzdělávání úzce souvisela se společensko-politickými poměry, díky tomu byla celá pedagogika vnímána jako sociální a nebyl důvod ji vymezovat jako samostatný obor. Stát zcela podrobil veškerou sociální činnost do své kompetence. Rok 1948 znamenal konec vývoje sociální pedagogiky jako samostatného oboru a profese. Vědy, které se zabývaly sociálními problémy, byly označeny za zbytečné, protože v socialistické společnosti žádné problémy teoreticky neexistovaly. Do roku 1953 zbyla z původních 28 vyšších sociálně-zdravotních škol jen jedna. Na vysokoškolské úrovni se sociologie přestala oficiálně pěstovat úplně. Termín sociální byl nežádoucí a vymizel ze slovníků. Domácí odborníci byli izolováni od vývoje sociální pedagogiky v západních zemích. Nestátní aktivity byly zcela utlumeny. Vše v sociální oblasti bylo podřízeno centrálnímu řízení.²⁹

Důsledky socialismu na sociální oblast byly především ekonomicky neúnosná zátěž státu, naprostá institucionalizace pomoci potřebným, ztráta solidarity-zodpovědnosti za ostatní spoluobčany a eliminace duchovního rozměru sociální péče.³⁰ V 60. letech došlo k politickým změnám v tehdejší SSSR, díky tomu nastal pozitivní obrat ve vývoji sociální pedagogiky. Začala vznikat nová sociologická pracoviště a otevřel se prostor pro sociální pedagogiku jako samostatný obor. Významným sociálním pedagogem byl M. Přadka, který přinášel první informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí, které u nás do té doby nebyly publikovány. Zásadní změnu znamenal pro sociální pedagogiku rok 1989. Byly zde snahy o co nejpřesnější vymezení vědního oboru sociální pedagogika. Významný byl pohled P. Klímy, který viděl prostor pro sociální pedagogiku v sociální prevenci. J. Špičák řešil vztah sociální pedagogiky a vlivu prostředí. Pro vývoj sociální pedagogiky po roce 1989 má velký vliv vznik Sdružení pro sociální pedagogiku a sociální prevenci, které začalo ve spolupráci s jinými sdruženími vydávat v roce 1992 časopis *ÉTHUM* s podtitulem *Bulletin pro sociální pedagogiku*. Období po roce 1990 je obdobím největšího rozvoje sociální pedagogiky v České republice.³¹

V západních rozvinutých demokratických zemích byl vývoj sociální pedagogiky různý. Ve **Švýcarsku** byl významným pedagogem J. H. Pestalozzi, který měl hlavní cíl svých myšlenek v „posilování člověka“ a přinesení mu jen toho, „co mu může pomoci“. Důraz

²⁹ *Historie sociální práce* [online] [cit. 2010-01-30].
<<http://www.michakud.estranky.cz/clanky/clanky> >

³⁰ *Historie sociální práce* [online] [cit. 2010-01-30].
<<http://www.michakud.estranky.cz/clanky/clanky> >

³¹ KRAUS, 2008, s. 16 – 20

kladl na základní vzdělávání dětí, které by mělo započít již před začátkem školní docházky v samotné rodině. Dítě si mělo osvojit základní intelektuální, řemeslné, mravní a náboženské hodnoty a tím mělo docházet k všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti. Dnes by se dalo říci, že Pestalozzi prosazuje komplexní přístup.³² Vývoj přinesl ve Švýcarsku sblížení oborů sociální pedagogiky a sociální práce. Dle F. Hochstrassera existují v teorii tyto obory odděleně, v praxi se stále více kryjí.

V anglicky mluvících zemích především v **USA** nebyla sociální pedagogika jako obor zavedena. Řešení všech sociálních problémů probíhá v rámci sociální práce, která zde má bohatou tradici. Souvislosti mezi výchovou a společností řeší sociologie výchovy.

2.2 Pojetí sociální pedagogiky

Z předešlé kapitoly o historii sociální pedagogiky vyplývá, že pohled na sociální pedagogiku je různý a měnil se v jednotlivých zemích i obdobích. Se současným pojetím sociální pedagogiky úzce souvisí prostředí a výchova. Výchovou a modely sociální pedagogiky se bude zabývat následující kapitola. Cílem je představit jednotlivé dimenze sociální pedagogiky a to sociální dimenzi a pedagogickou dimenzi. V části o výchově se zaměříme na Diltheyovu antropologii a hermeneutiku.

2.2.1 Dimenze sociální pedagogiky

Dle Krause má sociální pedagogika dvě základní dimenze, jde o sociální a pedagogickou dimenzi. **Sociální dimenze** se zabývá podmínkami a okolnostmi, které ovlivňují společnost a mohou způsobit komplikace v optimální socializaci. Snaží se nalézt optimální řešení pro jedince, skupiny i pro společnost jako celek. Sociální pedagogika se zabývá měnícím se prostředím a je schopná řešit nepříznivé podmínky. **Pedagogická dimenze** prosazuje použití pedagogických metod a přístupů k dosažení žádoucích cílů. Sociální pedagogika řeší situace, při kterých klasické výchovné postupy selhávají a také tam kde je potřeba pracovat s potencionálně deviantními jedinci či skupinami.³³ Dle Dočkala jde v sociální pedagogice o hledání způsobu, jak působit na ostatní, zejména na děti a mládež, aby byli schopni porozumět a řešit své problémy a problémy společnosti pro dobro své i druhých.³⁴

³² KERŠLÁGER, *Pestalozzi*, [online] 9. 1. 2008 [cit. 2010-1-25]. <<http://cs.wikipedia.org>>

³³ KRAUS, 2008, s. 44-45

³⁴ DOČKAL, 1999, s. 10

Dle Hradečné výchovu a vzdělání nelze oddělit od sociálních otázek. To znamená, že školní pedagogika se rozšiřuje o význam sociální výchovy a vztahů. Sociální pedagogika se zabývá působením sociálních jevů, jako jsou potřeby, zájmy, hodnoty, vztahy ve skupině apod. Zkoumá, jaké jsou možnosti výchovy. Druhý pohled na sociální pedagogiku je vztah jedince a společnosti. Zabývá se ohroženými skupinami lidí, soustředí se na prevenci, terapii a pomoc. Tento typ sociální pedagogiky je Hradečnou označován spíše za sociální práci, s tím rozdílem, že sociální pedagog se zaměřuje na problémové rodiny, delikvenci a závislosti.³⁵

Dle Krause převažují dva základní pohledy na pojetí sociální pedagogiky. První pohled chápe slovo sociální jako potřebu pomoci těm, kteří se ocitli ve složité životní situaci. Jde o **individualistické pojetí pedagogiky**. Ve středu zájmu stojí jedinec a jeho celkový rozvoj. Tento přístup se opírá o psychologii.³⁶ Typickým představitelem je J. F. Herbart, který usiloval o zavedení pedagogiky jako samostatného oboru, zároveň však zdůrazňoval, že její teoretický rozvoj závisí na spolupráci s ostatními vědami, přesevším filozofií a psychologií.

Za cíl výchovy považoval pomoci žákovi zprostředkovat mravní normy a motivovat jej k jednání podle těchto norem.³⁷ Dále Kraus rozvádí druhý pohled na sociální pedagogiku, který chápe pojem **sociální ve vztahu k celé společnosti**, jde o výchovu všech společenských kategorií v dané společnosti. Oproti Herbartovi vychází toto pojetí sociální pedagogiky ze sociologie. Zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny.³⁸

Názory na to jak pojmout sociální pedagogiku jsou rozdílné i v dnešní době. Jsou kladeny různé důrazy na jednotlivé aspekty sociální pedagogiky. Sociální pedagogika se snaží vymezit vůči sociální práci. Chce najít uplatnění pro sociální pedagogiku a její význam pro společnost. Uvádíme několik vybraných základních pojetí. K. Mollenhauer zastává názor, že při lidském vývoji jsou vždy přítomné sociální problémy, které jsou potřeba řešit. Proto vznikla sociální pedagogika, aby odborně pomáhala s řešením těchto situací. Pomoc vzniká přímo na místě konfliktu, je tedy rychlá a účinná. Sociální pedagogika je dle něj více praktické povahy.³⁹ Dle Krause jde o vytvoření rovnováhy mezi požadavky jedince a strukturou danou společností. Sociální pedagogika je odpovědí na problémy typické pro moderní společnost.

³⁵ HRADEČNÁ, 1995, s. 7

³⁶ KRAUS, 2008, s. 39

³⁷ Herbart, [online] [cit. 2010-1-27]. <<http://sestrylf3.unas.cz>>

³⁸ KRAUS, 2008, s. 40

³⁹ *Sociálna pedagogika ako vedná disciplína - opora č. II*, [online] [cit. 2010-1-27]. <web.uni.utb.cz>

J. Schilling řešil propojení sociální pedagogiky se sociální prací. V sociální pedagogice viděl navíc pedagogické aspekty práce. Tvrdil, že pedagogické a sociální instituce jsou propojeny a měly by spolupracovat. Hranicemi mezi těmito obory se stírají. Sociální práce se nezabývá pouze okrajovými skupinami, ale snaží se řešit celou společnost. Metody, které k tomu využívá, jsou pedagogizovány⁴⁰ Schilling nazýval sociální pedagogiku pozitivní pedagogikou, která má terciální výchovný charakter.

Úkolem sociální pedagogiky je sociální pomoc dětem a mládeži mimo školu a rodinu, tedy v jejich volném čase.⁴¹ Tento přístup považujeme v kontextu diplomové práce za stěžejní. Stejně jako následující přístup k výchově dle Pelikána.

2.2.2 Vztah sociální pedagogiky a výchovy

Výchova je zásadním pojmem sociální pedagogiky. Dočkal ve výchově vidí cestu ke změnám ve společnosti.⁴² Dle Pelikána je pro porozumění o základních přístupech k výchově důležité, zabývat se **posláním člověka na zemi a jeho podstatou**. Výchovu vnímá jako složitý mnohodimenzionální jev. Člověk je jedinečný a neopakovatelný, proto lze jen obtížně hledat obecně platná východiska pro teorii výchovy. Pro pochopení obecně platných zásad mohou pomoci filozofická východiska v pojetí člověka. Rovněž sociologická východiska a eticko-normativní pojetí je pro pochopení výchovy zásadní.⁴³

V 16. století se začíná filozofie obracet k antropologickému chápání člověka. Člověk je zkoumán ve své konkrétní zkušenosti se sebou samým.⁴⁴ Dle Pelcové, která vychází z **Diltheyovy antropologie** je člověk bytost jednající a lidský svět je produktem lidské aktivity. Člověk rozumí světu, protože je jeho součástí a má podíl na uspořádávání světa. Díky lidským vztahům zakoušíme svět. Dále vnímá člověka jako dějinnou bytost, člověk je historická bytost a díky tomu může dějiny zkoumat. Sám totiž dějiny současně tvoří. Dilthey založil hermeneutickou tradici, významnou i pro sociální pedagogiku. Tvrdí, že dějinnost zaručuje zúčastněný pohled pozorovatele, který zaujímá vlastní postoj, toto vyjadřuje pojmem před-porozumění. Člověk je vnímán jako bytost chápající a rozumějící. Má vnitřní zkušenost se svým myšlením a vlastními emočními stavy, to mu pomáhá porozumět jak sobě tak druhým.⁴⁵ Dle Coretha se dějinným vývojem se zabýval také Marx, pro kterého je

⁴⁰ KRAUS, 2008, s. 41

⁴¹ *Sociálna pedagogika ako vedná disciplína - opora č. II*, [online] [cit. 2010-1-27]. <web.uni.utb.cz>

⁴² DOČKAL, 1999, s. 10

⁴³ PELIKÁN, 1995, s. 44

⁴⁴ CORETH, 1994, s. 32

⁴⁵ PELCOVÁ, 2000, s. 81-84

jediným faktorem tvořícím dějiny materiální základna života. Marx chápe člověka jako souhrn společenských vztahů. Člověk jako individuální osoba zaniká a stává se z něj součást společenského pokroku.⁴⁶

Aby sociální pedagog mohl dobře vykonávat svou profesi, je důležité poznat sám sebe. Vyznat se ve svých reakcích a pocitech pomáhá porozumět druhým. Dle Pelcové je pro poznání vnitřní zkušenosti zásadní prožitek. Prožitek je chápán jako niterný akt, díky kterému je člověk schopen sebepoznání i poznání druhého. Při prožitku je čas naplněn smyslem. Pokud porozumí člověk sobě je schopen rozumět ostatním lidem.

Porozumění je rozděleno do dvou způsobů porozumění. První způsob porozumění je **vcítění** neboli empatie. Empatie je sociologicky definována jako schopnost vžít se během komunikace do duševního stavu druhého člověka. Pomoci vcítění lze pochopit emoce a motivy chování druhého člověka, i když je nevyjádří verbálně. Ve filozofickém pojetí je empatie vymezena existencionálně. Empatie poukazuje k bytostné povaze lidství. Empatie využívá mimoracionálních prostředků poznání, avšak děje se tak v promyšleném jednání. Empatický kontakt je nutné navázat a přerušit, empatii lze užívat pouze cíleně a vědomě. Empatie má své racionální zákony, přesto jí nelze racionální analýzou vyčerpat.

Druhým způsobem porozumění je **hermeneutika**. Hermeneutika má jako své klíčové slovo porozumění. Klade si za úkol rozumět smyslu toho, co patří do našeho světa. Chce objasnit samotný pojem porozumění. Dilthey rozděluje dva základní pojmy vysvětlení rozumění. Vysvětlit lze přírodu a exaktní vědy, rozumět lze duchovnímu životu, lidské stránce. Porozumění je výraz lidskosti, koncentrace lidského významu, pomáhá poznat smysl události.⁴⁷

„Hloubka porozumění je podle Diltheye závislá na řadě subjektivních faktorů, na zájmu poznávajícího, na jeho znalostech věcných, odborných, ale i znalostech života, na studiu, na duchovní spřízněnosti a také na faktorech objektivních, k nimž patří dostupnost, množství a především povaha hermeneutických předmětů. Dosáhnout vysokého stupně porozumění, blížíícího se požadavkům vědecké objektivity, lze jen u trvale zafixovaných životních projevů, ke kterým se můžeme kdykoli vrátit.“⁴⁸ Avšak ani pokud se budeme držet těchto zásad, nelze úplně odstranit problém hermeneutické difference. Hermeneutická difference je rozdíl mezi tím co bylo řečeno a jak řečenému rozumíme, je to rozdíl mezi tím co se stalo a jak řečenému rozumíme. Schleiermacher zavedl pojem před-porozumění, tento pojmem

⁴⁶ CORETH, 1994, s. 36

⁴⁷ PELCOVÁ, 2000, s. 90-94

⁴⁸ DILTHEY, Život, s. 199 in.: PELCOVÁ, 2000, s. 95

vyjadřuje, že vždy už něco víme o tom, čemu má být rozuměno.⁴⁹ Tuto myšlenku potvrzuje také Coreth, dle něj se konkrétní předporozumění nedá vyloučit. Vždy si do konkrétní situace přinášíme své zkušenosti. Předporozumění otvírá přístup k porozumění toho, na co se ptáme.⁵⁰

2.3 Profese sociálního pedagoga

V předchozí kapitole jsme se zabývali teoretickými východisky sociální pedagogiky. Pokud víme, z čeho sociální pedagogika vychází a na čem staví, je možné řešit využití tohoto oboru v praxi. Dle Krause je obor sociální pedagogika stále neukotvený v našem profesním systému. Sociální pedagog nemá pevně dané předlohy, jeho práce má blízko k profesím jako psycholog, učitel, psychoterapeut. Sociální pedagog se však tyto obory nesnaží nahradit.⁵¹ Následující kapitola se bude věnovat osobnosti sociálního pedagoga a požadavky, které jsou na něj kladeny.

Dle Kopřivy existuje mnoho povolání, jejichž cílem je pomáhat lidem. K tomu je zapotřebí zajistit vzdělání a získat dovednosti. V těchto profesích hraje důležitou roli také vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem. Pokud je pracovník angažovaný, může mu jeho profese přinést zisky.⁵² „Pomáhající se zabývá důležitými životními problémy konkrétních lidí. Pokud se jeho práce daří, pak může být uspokojivý pocit nezkalený pochybnostmi o tom, jakému vývoji to vlastně člověk napomáhá.“⁵³ O důležitosti vztahu hovoří také Křivohlavý, podle něj je vztah dvou lidí základem sociální existence.⁵⁴

Dle Vašutové se slovo profese spojuje s povoláním, ve kterém převažuje duševní činnost spojená se společenským uznáním. Profesi lze rozpoznat podle pěti hlavních rysů. Důležité jsou expertní znalosti, které pomáhají v řešení společenských problémů. Druhým kritériem profese je zájem o větší prospěch společnosti. Dalším rysem profese je to, že musí být autonomní v rozhodnutích, které se dané profese týkají. Čtvrtým kritériem je etický kód, ten musí být všem profesionálům známý, závazný a musí jej dodržovat.

⁴⁹ PELCOVÁ, 2000, s. 95- 97

⁵⁰ CORETH, 1994, s. 17

⁵¹ KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 33-34

⁵² KOPŘIVA, 1997, s. 14 -17

⁵³ KOPŘIVA., 1997, s. 14 -17

⁵⁴ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 162

Posledním kritériem pro hodnocení profese je fungování profesionála ve fungující profesní organizaci.⁵⁵ Pokud známe obecný pohled na profese, pokusíme se zjistit, zda sociální pedagogika splňuje tyto požadavky.

2.3.1 Požadavky kladené na sociálního pedagoga

Sociální pedagog má velké pole působnosti. To vychází z široké skupiny klientů, se kterou může pracovat. Primárně se zaměřuje na práci s dětmi a mládeží, s tím souvisí práce s rodinou, spolupráce s ostatními odborníky a školou. Klade to na něj značné nároky a požadavky. Očekávají se širší **znalosti společensko-vědního základu**. Sociální pedagog by měl být obeznámen s obecnou pedagogikou, psychologí, filozofií, sociologií, biologií člověka, somatologií, sociální politikou, sociální prací a právem. Mimo těchto základních poznatků by měl také ovládat speciální poznatky jako pedagogika volného času, teorie komunikace, personalistiky a řízení výchovy ve volném čase.

Sociální pedagog musí mít nejen dostatečné teoretické vzdělání, ale také mít **specifické dovednosti** pro dobré vykonávání této profese. Základem je výbava v oblasti sociální komunikace. Sociální pedagog musí být dobrý organizátor, manažer, být odolný vůči zátěžovým situacím. Pokud je pomáhající pracovník ochoten přijmout požadavky, které na něj jeho povolání klade, je nutné, aby uměl správně pomoci.⁵⁶ Dle Bobka, Penišky toho lze dosáhnout pomocí správně kladených otázek. Lze vycházet ze Sókratova dotazování, kdy Sókratés pomáhal vhodně zvolenými otázkami, druhým lidem k vlastnímu kreativnímu řešení situace.⁵⁷

K vědomostem a dovednostem sociálního pedagoga je nutno také přiřadit **psychické a fyzické vlastnosti osobnosti**. Mezi tyto vlastnosti patří vnímavost, vyrovnanost, trpělivost, sebekontrola. Důležitá je také schopnost vycházet se spolupracovníky a umění psychohygieny.⁵⁸ Domníváme se, že vzhledem ke kladeným požadavkům je pro sociální pedagogy velmi vhodný sebezkušenostní výcvik. V rámci výcviku mohou lépe poznat sami sebe v různých zátěžových situacích a dobře se tak připravit na svou profesi.

Kromě schopností sociálního pedagoga je jeho práce také ovlivněna podmínkami, ve kterých svou práci vykonává. Ze své osobní zkušenosti vím, že zázemí a dobré prostory jsou základem k realizaci pomoci druhým. Dle Krause jsou důležité nejen prostorové podmínky a

⁵⁵ VAŠUTOVÁ, 1998, s. 28-29

⁵⁶ KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 35

⁵⁷ BOBEK, PENIŠKA, 2008, s. 39

⁵⁸ KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 35-36

vybavení, ale také podmínky sociálně psychického charakteru. Kvalita práce je ovlivňována interpersonálními vztahy na pracovišti, pracovním režimem a způsobem řízení.

Kvalitu práce může ovlivnit sociální únava, při které je pracovník přesycen sociálními kontakty a neustálou komunikací. To se může negativně promítnout nejen do práce, ale i do osobního života. Kontakt s lidmi v sobě nese i riziko infekce a neustálé mluvení zatěžuje hlasivky. Negativně na psychiku pracovníka působí i absence zřetelných kritérií hodnocení vykonané práce. To může vést k pocitům marnosti.⁵⁹

Tato podkapitola vyznívá poněkud pesimisticky a nepříznivě pro výběr povolání v pomáhající oblasti. Cílem této diplomové práce je zjistit zda i přes zjevná úskalí přináší pomáhající profese pracovníkovi možné zisky.

2.3.2 Činnost sociálního pedagoga

V předcházející kapitole jsme se seznámili s tím, jaké podmínky, dovednosti a znalosti by měl mít sociální pedagog pro dobré vykonávání své profese. Tyto informace jsou obecně platné. V následující kapitole navážeme, tím jaké jsou různé typy a přístupy k výkonu profese sociálního pedagoga. Díky rozmanitosti klientů, se kterými sociální pedagog přijde do kontaktu, je dobré mít možnost zvolit nejvhodnější přístup ke klientovi.

Kraus, Poláčková dělí práci sociálního pedagoga do dvou základních skupin. Do první oblasti činností sociálního pedagoga patří **integrační činnost**. Tato práce je zaměřena na práci s klienty. Jde o skupinu lidí, kteří se nachází v krizové situaci a mohou být pro okolí překážkou. Tito lidé potřebují odbornou pomoc, aby se mohli začlenit do společnosti. Jde tedy o budování soudržné společnosti. Díky intervenci sociálního pedagoga jsou krizové situace řešeny a může se zamezit prohlubování problému.

Pokud se sociální pedagog zabývá **rozvojovou činností**, jde mu o celkový rozvoj osobnosti. Zaměřuje se na zdravý životní styl, zajímá se o možnosti smysluplného trávení volného času. Tato činnost má preventivní charakter a je nejčastěji zaměřená na děti a dospívající.

Činnost sociálního pedagoga lze rozdělit také podle metod, které si zvolí. Dle Úlehly je nutná **profesionalita** a odbornost. Ujistit se o profesionálním jednání může pracovník následujícími způsoby. Pracovník musí mít možnost volby řešení, to znamená, že by měl mít alternativy pro různé situace a možnost zvolení jiného přístupu pro jednu situaci. Druhou podmínkou profesionality je užitečnost daného řešení situace. Užitečnost posuzuje klient.

⁵⁹ KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 37-38

Základní rozdělení přístupů je podle toho, kdo je držitelem problému. Pokud je držitelem problému klient, jde o poskytování **pomoci**. Pokud je držitelem problému pomáhající pracovník, jde o přebírání **kontroly**. Pracovník volí pomoc nebo kontrolu na základě svého rozhodnutí, jak moc chce přibrat klienta do spolurozhodování o tom, co budou dělat. Rozlišujeme osm profesionálních způsobů práce.

Mezi profesionální postupy kontroly patří opatrování, dozor, přesvědčování a vyjasňování. Při **opatrování** na sebe pracovník přebírá kompletní starost o klienta. Pracovník přijímá odpovědnost za klienta a zastupuje jej ve všech potřebných úkonech. Pracovník je držitelem problému a přijímá, že některé věci musí udělat místo klienta. Klient je ochoten přijmout péči pracovníka.

Dalším možným způsobem pomoci je **dozor**. Pokud se pracovník rozhodne pro tento postup, znamená to, že vybere pravidla a dohlíží u klienta na jejich dodržování. Pracovník vidí, alespoň vzdáleně, pozitivní možnosti v klientově situaci. Klient v dané problematice není schopný situaci řešit. Pracovník je tedy držitelem problému, kdy situaci nemůže nechat pouze na klientovi. Klient je ochoten přijmout pracovníkem prosazovaná pravidla.

Při **přesvědčování** pracovník kontroluje klientovu motivaci, postoje, životní názory a hodnoty. Pracovník vidí možnosti klienta a věří, že je možné, aby je klient převzal za své. Využívá k tomu přesvědčování, při kterém musí být tvořivý a přizpůsobit se klientovu myšlení. Jde o to, aby klient, který se svými postoji těžko obstarává ve společnosti, pochopil, že jsou i jiné možnosti, jak se projevit. Pracovník potřebuje klienta motivovat. Klient zkoumá pracovníkovu odbornost.

Čtvrtým profesionálním způsobem kontroly je **vyjasňování**. Pracovníkův úkol je zformulovat klientovo přání. Pracovník ještě nezná přesnou klientovu objednávku. Používá techniky přeformulování, doptávání a vyjasnění, kterými chce docílit vyslovení a společné pochopení klientova přání. Pracovník chce dát klientovi co nejvíc příležitostí. Klient se orientuje v pravidlech situace.

Do profesionálních postupů pomoci řadíme doprovázení, vzdělávání, poradenství a terapii. Při **doprovázení** spolupracuje pracovník s klientem. Klient přichází s problémem, u kterého ví, že nelze změnit. Klient neočekává změnu své situace, ale chce mít někoho, kdo mu pomůže vše snášet. Pro doprovázení je důležité, aby byl pracovník předem připraven teoreticky i prakticky. Často se hovor vede na obtížná témata lidského života. Základní nabídkou pracovníka je přijetí a poskytnutí podpory. Klient je držitel problému, žádá pomoc při nesení svého osudu.

Při **vzdělávání** chce klient od pracovníka doplnění svých znalostí, potvrzení, vysvětlení či doplnění informací. Klient chce rozšířit své možnosti. Pracovník pomáhá svými vědomostmi. Je důležité, aby pracovník uměl s vědomostmi dobře nakládat a ověřovat prospěšnost informací pro klienta. Zde je úzká hranice mezi pomocí a kontrolou. Pokud je informace od klienta vyžádána, jde o pomoc, pokud ji však pracovník sděluje z vlastní iniciativy, jedná se o kontrolu.

Pokud chce klient rozvinout své vlastní možnosti, jde o **poradenství**. Klient pociťuje překážky, které mu brání v dosažení jeho cílů. Chce rozšířit své schopnosti. Pracovník na to reaguje nabídkou rád a nápadů. Jde o individuální práci pro konkrétního klienta. Neexistují tedy univerzální rady, ale jde o kreativní práci na momentálním problému.

Pokud si klient přeje zbavit se svého problému a má představu, že by to bylo možné, jde o **terapii**. Pracovník pomáhá klientovi hledat nové postupy a cesty k řešení klientovy situace. Pracovník otvírá nové možnosti řešení. Pracovník staví na klientově ochotě aktivně problém řešit. Pracovník klienta oceňuje, zplnomocňuje a posiluje v rozvoji řešení problému. Klient žádá, aby mu pracovník pomohl ukončit jeho problém.

Pomoc i kontrola mají svá úskalí a oba druhy pomoci se musí vykonávat profesionálně. Zneužití pomoci lze tím, že místo pomoci poskytuje pracovník kontrolu. Zneužití kontroly lze rozpoznat, tak že pracovník prosazuje své cíle. Pracovník se tomu může ubránit, pokud bude neustále zjišťovat užitečnost řešení z pohledu klienta.⁶⁰

2.3.3 Profesní typologie sociálního pedagoga

Kraus, Poláčková rozlišují čtyři varianty negativního typu. **Velmi přísný pracovník** vnímá své klienty jako zlé bytosti, okamžitě trestá a hodnotí klienty velmi přísně. **Shovívavý typ** pracovníka vytváří atmosféru naprosté volnosti, problém může být bagatelizován. Klient může zneužít situace. Třetí negativní typ je **lhostejný pracovník**, který vidí svou práci jako každou jinou, klienty vnímá jako materiál. Poslední typ je **demagog**, který neustále moralizuje, poučuje, je vztahovačný a podezřívavý.

Další možné dělení je dle Caselmanna, který dělí pedagogy na logotropy a paidotropy. Logotrop je zaměřen na svůj obor, snaží se předat co nejvíce poznatků. Informace jsou pro něj důležitější než vztahy. Paidotrop je naopak zaměřen na porozumění a vzájemné vztahy. Často je shovívavý, čehož můžou žni, v našem případě klienti zneužívat.⁶¹

⁶⁰ ÚLEHLA, 1996, s. 28-40

⁶¹ PŘÍSPĚVATELÉ WIKIPEDIE ELM, *Logotrop*, [online] 21. 7. 2007 [cit. 2010-5-2]. <<http://cs.wikipedia.org>>

Toto dělení, které se týká spíše učitelů, lze převést na sociální pedagogiku. Kraus dělí sociální pedagogy na **autoritativní typy**, kteří chtějí řídit celý průběh jednání s klientem. Pokud je zaměřen vědecky jde o typ logotropa. Pokud se snaží autoritu získat sociálním způsobem, jde o paidotropa. Druhý typ sociálního pedagoga je **sociální typ**. Pokud je sociální typ paidotrop, snaží se roli pomáhajícího pracovníka plnit jako přítel. Sociální typ, jde-li o logotropa, vede své klienty k větší samostatnosti a do procesu pomoci vstupuje organizačními zásahy.⁶²

2.3.4 Profesní organizace

Pokud chceme, aby profese sociálního pedagoga byla uznávána, musí mít institucionální zázemí. Na profesi sociálního pedagoga je možné se připravovat na vyšších odborných školách i na vysokých školách. V profilu absolventa na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, katedře pedagogiky se dozvíme, že má následující možnosti. Absolvent se může uplatnit ve státní správě, kde se může věnovat sociální práci ve školství, nebo sociální práci ve státní správě. Dalším uplatněním mohou být státní i nestátní organizace, především zaměřené na matky s dětmi. Třetí oblastí je práce v regionu, při které by měl absolvent důkladně pochopit specifika sociální problematiky v dané lokalitě.⁶³

Jihočeská univerzita si jako cíl pro své absolventy vytyčila rozvinutí kompetencí v kontextu se záměry ve veřejné správě, a to především ve směru posílení profesionality činnosti v oblasti sociální, preventivní a výchovné práce. Během studia se mají rozvinout komunikativní, řídicí a organizační schopnosti. Je snaha posilovat profesionální přístup, který bude zaměřený na klienta a poradenskou činnost.⁶⁴

Oba přístupy ke studiu sociální pedagogiky nám potvrzují teoretická východiska tohoto oboru. Ukazují na to, že sociální pedagog by měl být schopen se dobře orientovat ve svém prostředí a snažit se pochopit vliv prostředí na člověka. Ukazují na rozdíly mezi sociální prací a sociální pedagogikou. Jde např. o sociální práci konanou v prostředí školy, práci s rodinami a podobně.

⁶² KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 36-37

⁶³ *Charakteristika volitelných zaměření v rámci II. Cyklu studia oboru pedagogika*, [online] 16. 4. 2010 [cit. 2010-5-2]. <<http://pedagogika.ff.cuni.cz>>

⁶⁴ *Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám, Sociální pedagogika*, [online] [cit. 2010-5-2]. <www.pf.jcu.cz>

Shrnutí

Cílem první kapitoly bylo seznámit se s oborem sociální pedagogika. Díky existenci a znalosti historie oboru není pochyb, že sociální pedagogika má svou nadnárodní tradici. Pokud má obor své profesionály, kteří mají uplatnění, můžeme říci, že obor má své místo v pomáhajících profesích. Sociální pedagog se vyprofiloval, jako profesionál, který musí mít specifické znalosti a dovednosti pro dobrý výkon své profese. Nyní je otázkou, co mu může kromě vzdělání, osobních předpokladů a nasazení pomoci v kvalitní práci.

Alice Masaryková byla přesvědčena, že zásadní jsou v pomáhající profesi tři věci: duchovní povědomí, dobré vzdělání a oddanost oboru.⁶⁵ Dobré vzdělání nám zajišťuje dostatek kvalitních škol s oborem sociální pedagogika. Oddanost oboru je posilována klienty, osobní motivací a jak se pokusíme zjistit v následujícím textu i smyslem, který pomáhající profese může přinášet. Zda se smyslem toho co člověk vykonává, souvisí i smysl života a duchovní povědomí se bude také zabývat následující text.

⁶⁵ ŠPANIHELOVÁ, 1997, s. 16

3 Úvod do logoterapie

Dle Lukasové je logoterapie psychoterapeutický přístup, který do popředí své praxe staví orientaci ke smyslu.⁶⁶ Zakladatelem je V. E. Frankl. Dle Frankla je logoterapie terapie vycházející z duchovních zdrojů.⁶⁷ Logoterapie hledá vyváženost mezi psychoterapií jako vědou a psychoterapií, která se pokouší pomoci v iracionálních lidských problémech.⁶⁸ „Z psychoterapie bez magie se velice rychle stala psychoterapie bez duše a to, co získala na vědeckosti, ztratila na lidskosti.“⁶⁹ Logoterapie se pokouší spojit vědeckost a lidskost, a tím získat důvěru trpících, kterým chce poskytnout útěchu.

Frankl vnímal člověka nejen v psychosociální a psychofyzické rovině, ale rozšířil pohled na člověka o **duchovní dimenzi**. Vrátil do psychologie pojem duše na vyšší - duchovní úrovni. Duchovní dimenzi definuje jako dimenzi lidské svobody, která nepodléhá deterministickým zákonům.⁷⁰ Toto pojetí je velmi osvobozující a může mít léčebný charakter v psychoterapii. Zde pro podporu Franklový myšlenky uvádíme názor teologa M. Martínka: „Plné štěstí člověka probíhá na úrovni fyziologické, psychické i spirituální. Definitivní štěstí člověka je primárně spirituální, protože přesahuje materiální časoprostor.“⁷¹ Také J. Dočkal se přiklání k Franklově myšlence o duchovní dimenzi. Dle Dočkala jsou čtyři základní dimenze člověka. „Člověk je jedinečný, neopakovatelný, nedělitelný celek. V jeho životě přesto můžeme najít čtyři základní sice neoddělitelné, ale přece jen samostatné oblasti (potřeby, dimenze): biologickou, psychickou, sociální, spirituální. Projevují se v celém našem životě, ve všem, co děláme, i když si to někdy neuvědomujeme. Každá ze zmíněných složek (dimenzí) má v životě člověka důležité místo - je nenahraditelná. Je-li narušena, poškozena, potlačena, je ovlivněn, narušen, deformován celý život.“⁷²

Zásadním pojmem logoterapie je **svoboda**. Nejedná se však o pojetí svobody jako nezodpovědnosti a lehkomyšlnosti, svobody „od něčeho“. Ve Franklově pojetí znamená svoboda, možnost svobodně volit odpověď na svůj život. Jde o svobodu k něčemu. Člověk má možnost překonat danost svého osudu. Může se přestat trápit nespravedlností, která ho v životě potkala, protože má svobodu volby, jak na utrpení ve svém životě zareaguje. Překonáním determinismu člověk nalezne úlevu a útěchu pro svou duši. Člověk má možnost dát svému osudu odpověď dle své vlastní svobodné volby, ale musí za ni také nést

⁶⁶ LUKASOVÁ, 1998, s. 8

⁶⁷ FRANKL, 1999, s. 104

⁶⁸ LUKASOVÁ, 1998, s. 9

⁶⁹ LUKASOVÁ, 1998, s. 9

⁷⁰ LUKASOVÁ, 1998, s. 10-11

⁷¹ MARTÍNEK, Úvod do praktické teologie, přednáška na VOŠ JABOK, 19. 9. 2006

⁷² DOČKAL, Úvod do sociální práce, přednáška na VOŠ JABOK, 2. 6. 2007

zodpovědnost.⁷³ Úkolem logoterapie je vést člověka k uvědomění jeho vlastní odpovědnosti. Z této odpovědnosti musí sám člověk vykročit ke konkrétnímu smyslu své osobní existence.

3.1 Vznik logoterapie

Jak již bylo řečeno v úvodu, zakladatelem logoterapie je V. E. Frankl. Dle Drapely je logoterapie Franklovou odpovědí na tragickou rozpolcenost dvacátého století. Ke kořenům logoterapie patří Franklův zážitek, kdy jeho spolužák spáchal sebevraždu. Na spolužákově klíně ležela otevřená kniha od Nietzscheho. Frankl z toho vyvodil, že filozofie má velký vliv na utváření hodnot a filozofie nihilismu⁷⁴ může narušit psychické zdraví lidské osobnosti.

Společnost ve dvacátém století rozvíjela technologický pokrok na úkor morálních hodnot. Při hospodářské krizi ve třicátých letech si Frankl začal uvědomovat, že se mnozí zoufalí lidé bez zaměstnání, začnou cítit lépe, pokud je jim nabídnuta možnost vykonávat i bezplatnou činnost, která je prospěšná ostatním.

Ve 20. století se odehrály dvě světové války. Při okupaci Rakouska měl Frankl možnost tuto zemi opustit.⁷⁵ Vízum se však vztahovalo pouze na něj a ne na členy rodiny. Při přemýšlení o tom jak se má rozhodnout, očekával znamení, které mu napomůže. Při návratu domů našel na stole kousek mramoru ze zničené synagogy. Na úlomku byl hebrejský znak, který symbolizuje čtvrté přikázání:⁷⁶ „Cti otce svého i matku svou, abys byl dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, Tvůj Bůh.“⁷⁷ Rozhodl se zůstat se svými rodiči, byl zajat a odveden do koncentračního tábora. Tam se jeho teorie o nutnosti smysluplné činnosti potvrdila. Přesvědčil své spoluvězně, že pokud budou mít pro co žít, přežijí i věznění.⁷⁸ Nejschopnější vojenští zajatci pro přežití byli ti, kteří byli orientováni na budoucnost, cíl, smysl, který bude potřeba v budoucnosti, po jejich propuštění, naplnit.⁷⁹

⁷³ LUKASOVÁ, 1998, s. 11-14

⁷⁴ Nihilismus je postoj, nebo filozofické stanovisko, které pouze popírá a odmítá – například možnost pravdivého poznání, ale zejména platnost všech hodnot, autorit a podobně. Dle F. Nietzscheho je nihilismus přímým důsledkem „smrti Boha“. Dle něj Platón i křesťané způsobili znehodnocení tohoto světa, vytvořením dokonalého „onoho světa“. Viz Příspěvatelé wikipedie, *Nihilismus*, [online] 14. 5. 2010 [cit. 2010-5-18]. <<http://cs.wikipedia.org>>

⁷⁵ DRAPELA, 1997. s. 145-146

⁷⁶ WAGENKNECHT, *Nástin dalšího vývoje Franklovy existencionální analýzy a logoterapie*, [online] 29. 4. 2009 [cit. 2010-5-18]. <<http://www.slea.cz>>

⁷⁷ DRUHÁ MOJŽÍŠOVA, 20, 12, in: Bible

⁷⁸ DRAPELA, 1997. s. 146

⁷⁹ FRANKL, 1994 b, s. 21

3.2 Filozofická východiska logoterapie

Dle Drapely je logoterapie jedinečná těsným sepětím psychologické teorie s filozofickými předpoklady. Psychologie se zabývá lidským chováním. Vysvětluje pozorovatelné chování. Nesnaží se poskytnout odpovědi na nejhlubší otázky lidské existence. Filozofie kriticky zkoumá, analyzuje a vykládá základní lidské otázky, lidské hodnoty a etiku. Filozofie se pokouší vytvořit smysluplný pohled na lidskou existenci obecně. Kořeny logoterapie lze nalézt v existencialismu, fenomenologii a holismu.⁸⁰

Dle Frankla existencialismus zastává názor, že člověk pochází z nicoty a také se mění v nicotu, a i přesto říká ano své existenci. Klade důraz na přítomnost a opravdovou skutečnost. Do protikladu staví kvietismus, kde je za místo přítomnosti považována věčnost. V této věčnosti je vše dané a předurčené. V kvietismu splývá přítomnost, minulost i budoucnost, tyto pojmy jsou považovány za pouhé šálení lidského vědomí. To vede u člověka k propadnutí do fatalismu, protože pokud je vše dáno, nemá význam cokoli konat.

Frankl tvrdil, že pravda leží uprostřed. Budoucnost opravdu není nic, nelze ji určit, ale minulost je považována za opravdovou skutečnost. Pomíjivost je vnímána jako možnost, příležitost pro uskutečňování hodnot, prožití opravdového utrpení. Pokud člověk využije čas k prožití těchto možností, nejsou už pomíjivé, ale pominuly a právě v tom prožití jsou uchovány.⁸¹

V následujícím textu se budeme zabývat existencialismem a fenomenologií více do hloubky. Zaměříme se na hlavní představitele, vznik filozofického směru a hlavní myšlenky, které jsou využity pro logoterapii.

⁸⁰ DRAPELA, 1997, s. 111-147

⁸¹ FRANKL, 1994 b, s. 35-37

3.2.1 Existencialismus

Za duchovního otce existencialismu je považován S. Kierkegaard, vznik spadá do první poloviny devatenáctého století. Prosazoval právo jedince svobodně si vybrat pravdu na základě osobní víry, ne na základě autority církve. To zastával i Frankl, který kladl důraz na duchovní složku v životě člověka. Neznamená to však, že by člověk musel tento duchovní rozměr hledat v konkrétním náboženství. Každý sám se má rozhodnout, zda a v jaké míře dá smyslu svého života náboženský význam.

Kierkegaard rozpoznal tři sféry existence. Byla to sféra etická, estetická a náboženská.⁸² Napadá nás souvislost s Franklovým vnímáním hodnot, který rozlišuje hodnoty tvůrčí, zážitkové a postojové.⁸³ Coreth doplňuje, že existencialismus se zaměřuje na jednotlivce, konkrétního člověka v jeho jedinečnosti. Lidská existence je vnímána jako „existence před Bohem“, tento pohled je určován křesťanskou vírou.⁸⁴

Kierkegaard měl velmi pohnutý život, trpěl trdomyslností, se kterou se vyrovnával pomocí svých úvah. Pokud někdo zkoumá tak intenzivně jako on lidské bytí, často jeho myšlenky končí tím, že vše je nicotné. Z tohoto zoufalství mu může pomoci otevření nové možnosti. Člověk může ve své existenci myslet na nekonečnost. Kdo vnímá nekonečnost, vstupuje do třetího „náboženského stádia“. Kierkegaard vnímal zodpovědnost člověka v tom, že stojí sám za sebe před Bohem. Vnímá také riziko přílišné sebereflexe, která podle něj brání v jednání.⁸⁵ Tuto myšlenku o přílišném se zabývání sebou samým potvrzuje také Frankl svou teorií o hyperreflexi - nadměrném sebepozorování.⁸⁶

Dle Drapely, Hrabala Frankl budoval logoterapii na filozofických zásadách existencialismu. Logoterapie však odmítá pesimistické nadhodnocování náhody. To u klientů vzbuzuje pasivitu, nechť něco aktivně činit, hledat smysl, který má přesah.⁸⁷

Dle Coretha je u existencialismu zajímavý jeho protichůdný vývoj ve francouzské oblasti, kdy se rozdělil na teistický a ateistický směr. J. P. Sartre dává tomuto směru formu ateistického nihilismu, který později přechází v neomarxistický směr. Tato nejradiálnější forma existencialismu vede k naprosté nesmyslnosti a nicotnosti lidské existence. Na druhé straně stojí G. Marcel, který je představitel křesťanského existencialismu. Křesťanská forma existencialismu v sobě nese pozitivní prvky, jde o filozofii osobní skutečnosti a naděje.⁸⁸

⁸² DRAPELA, 1997, s. 111-147

⁸³ ŠPANIHELOVÁ, 1997, s. 39

⁸⁴ CORETH, 1994, s. 38

⁸⁵ WEISCHEDEL, 1992, s. 194-196

⁸⁶ NAVRÁTIL, 2001, s. 85

⁸⁷ DRAPELA, HRABAL a kol., 1995, s. 27

⁸⁸ CORETH, 1994, s. 38-41

Frankl reagoval na kritiku existenciální filozofie, které se často vytýká subjektivismus. Existencialismus je filozofie rozhodnutí, která se neptá k čemu a proti čemu, od čeho je svoboden, ale řeší svobodu k odpovědnosti. Svoboda od něčeho v sobě nese negativní aspekt. Pozitivní náboj v sobě nese svoboda k něčemu, znamená to existovat, mít odpovědnost. V tomto okamžiku činí logoterapie obrat k existenciální analýze. Existenciální analýza je analýza lidské existence vzhledem k centru existence být odpovědným.⁸⁹

3.2.2 Fenomenologie

Dalším filosofickým východiskem logoterapie je fenomenologie. Störig se domnívá, že její výchozí myšlenkou je to, že logika je nezávislá na psychologii. Zákony logiky nejsou stejné jako procesy v myslícím vědomí. Fenomenologie je filozofií podstaty, orientuje se na poznání pravdy, které není závislé na čase a prostoru.

Představitelem fenomenologie je E. Husserl, základním rysem jeho myšlení je snaha o založení vědeckého a filozofického poznání, vybudovaného na filozoficky a psychologicky jasně daných základech. Zabýval se oddělením psychologie a filozofie, jako dvou samostatných oborů.⁹⁰

Anzebacher doplňuje, že Husserl je zakladatelem fenomenologické metody, která vede filozofy ke zkoumání toho, co je nepochybně dáno, co se ukazuje. Fenomenologie zkoumá fenomény, vše co se ukazuje ve zkušenosti. Může jít o vnější zkušenost, tedy o zkušenost s vnějšími věcmi, jako jsou domy, květiny, stroje, nebo jde o vnitřní zkušenost, ve které člověk vnímá své prožitky, které se dějí uvnitř něj. Je důležité si uvědomit, že fenomenologie není empirická věda, která smyslové poznání považuje za jediné možné poznání. Fenomenologie má sice základ v empiricko-reálném poznání, ale na druhé straně je vrstva esencí, která je přístupna duchovním aktům.

Fenomenologická metoda měla umožnit novou a definitivní podobu filozofie. Význam fenomenologie je v oblasti praktické filozofie. Zabývá se cítěním hodnot a hodnotových vztahů. Filozofie hodnot se využila v etice a estetice.

Významným představitelem fenomenologické etiky byl M. Scheler.⁹¹ Dle Coretha se Scheler snažil vysvětlit postavení člověka v celku života a světa. Lidskou zvláštnost vidí pouze v duchovních projevech člověka.⁹² Störig doplňuje, že Scheler se zabýval hodnotami a cílem, kdy každý cíl v sobě nese určitou hodnotu. Člověk usiluje o hodnoty, ty jsou

⁸⁹ FRANKL, 1994 b, s. 34-35, 61

⁹⁰ STÖRIG, 1991, s. 437-437

⁹¹ ANZENBACHER, 1991, s. 49-50

⁹² CORETH, 1994, s. 43

absolutní, jediné co se mění je lidské poznání a vztah k hodnotám. Na poznaných, plných a konkrétních hodnotách lze budovat etiku. Scheler se tak postavil formalismu, který chce princip etiky hledat v obecně platných zákonech.⁹³ Frankl, který zjevně navazuje spíše na Schelera než na Husserla, za prožití hodnoty považuje jakýkoli opravdový lidský zážitek, který jej obohacuje či povznáší.⁹⁴

U Schelera je zajímavé, že za nejvyšší formu lásky považuje lidské spoluuskutečňování boží lásky ke světu.⁹⁵ Frankl říkal, že „jakýkoli zdánlivě bezvýznamný čin, který je konán s ohledem na druhé, se stává sebezpřesahujícím, vpravdě lidským a smysluplným.“⁹⁶

3.3 Metody práce v logoterapii

Každý terapeutický přístup má své teorie a metody. Logoterapie využívá specifické metody práce, mezi které patří **dereflexe** a **paradoxní intence**. Dle Drapely se užívá těchto metod pouze tehdy, pokud se u klienta objeví fobie nebo obsesivně-kompulsivní neurózy, které se vyznačují anticipační úzkostí.

Rozhovor, který je také zařazen do metod logoterapie, není specifickou metodou využívanou pouze v logoterapii. Logoterapeutický rozhovor má však svá specifika a důrazy, které bude řešit následující kapitola.

V následujícím textu se budeme podrobněji zabývat jednotlivými metodami. Budeme používat odborné logoterapeutické pojmy, jako je hyperreflexe, hyperintence a hyperdiskuse, které budou vysvětleny. Kapitola je zde zařazena, kvůli možnému praktickému využití v sociální pedagogice. Samozřejmě se tento krátký vhled nevyrovná logoterapeutickému výcviku. V následujícím textu chceme pouze představit, jaké jsou možnosti využití logoterapie v pomáhajících profesích.

⁹³ STÖRIG, 1991, s. 437-440

⁹⁴ DRAPELA, 1997, s. 149

⁹⁵ STÖRIG, 1991, s. 440

⁹⁶ DRAPELA, 1997, s. 149

3.3.1 Rozhovor

Rozhovor v logoterapii slouží, jak čteme u Navrátila, k pochopení toho, že klientova situace má svůj smysl. Toto je pracovníkovo východisko, které se pokouší předat klientovi. Pracovník pomocí rozhovoru odděluje osudovost situace a svobodný postoj k dané situaci. Pracovník motivuje klienta k nalezení volné kapacity, kterou by mohl klient ještě využít. Kladením otázek se pracovník snaží probudit u klienta vědomí svobody a odpovědnosti ve své situaci.

Jsou situace, ve kterých není řešení odstranit problém. Pracovník má pomoci klientovi tím, že ho vede k realizaci hodnot postoje v dané situaci. Pracovník pomáhá snášet utrpení, činí klienta schopným utrpení zvládnout.⁹⁷ Frankl hovořil o vybudování schopnosti trpět. „Schopnost trpět však není ničím jiným než schopností uskutečnit to, co nazýváme postojovými hodnotami.“⁹⁸

I člověk, který nemůže dát svému životu smysl prostřednictvím svého jednání ani prostřednictvím zážitku, i tento člověk má možnost dát svému životu smysl. Může to učinit skrze svůj postoj k trápení, které ho potkalo. „Právě v opravdovém, statečném snášení skutečně osudového utrpení se člověku otevírá poslední a největší příležitost k naplnění smyslu ve svém životě.“⁹⁹ Přijímat utrpení skrze postojové hodnoty má smysl pouze u osudového utrpení. Situace, které jsou v možnostech člověka změnit, nemá smysl řešit skrze postojové hodnoty.¹⁰⁰ Dle Navrátila se v logoterapeutickém rozhovoru užívají filozofické otázky po smyslu, dále konfrontace, instrukce, vysvětlování, přesvědčování i zdůvodňování. Terapeut může klientovi představit své osobní hodnoty.¹⁰¹

3.3.2 Paradoxní intence

Paradoxní intence dle Navrátila vychází z předpokladu, že člověku jde o uskutečnění smyslu, nikoli o naplnění slasti, moci či seberealizaci.¹⁰² Frankl tvrdil, že jsou dva hlavní zdroje, kterou jsou využitelné v terapii. Tyto zdroje lze čerpat z lidské dimenze. Jde o **sebedistancování** a schopnost **sebetranscendence**. Sebedistancování je schopnost člověka oddělit se od vnějších situací. S nadhledem zaujmout stanovisko nejen ke světu, ale také k sobě samému. Této schopnosti člověka využívá právě metoda paradoxní intence.

⁹⁷ NAVRÁTIL, 2001, s. 84

⁹⁸ FRANKL, 1999, s. 132

⁹⁹ FRANKL, 1999, s. 132

¹⁰⁰ FRANKL, 1999, s. 131-132

¹⁰¹ NAVRÁTIL, 2001, s. 84

¹⁰² NAVRÁTIL, 2001, s. 85

Sebetranscendence znamená, že člověk je vždy zaměřen na něco jiného než na sebe sama, buď na smysl, nebo na druhé lidi, které potkal ve svém životě. Člověk je natolik lidský, nakolik je schopný prožívat svou sebetranscendenci. Svět se uzavírá ve chvíli, kdy člověk není chápán jako jednající bytost, ale jako bytost, která pouze reaguje na stimuly. Člověk by měl jednat na základě toho, že má důvod k jednání. V tomto případě má možnost se svobodně rozhodnout. V druhém případě, pokud člověk jedná na základě příčin, které se staly, jedná člověk nechtěně a nevědomě ovlivněn, těmito příčinami.

Sebetranscendenci lze shrnout jako schopnost člověka být jednající bytostí, která se svobodně rozhoduje a na základě svých svobodných rozhodnutí jedná.

Paradoxní intence je vhodná k léčbě fobií a obsesivně nutkavých stavů. Mechanismus fobie vysvětluje Frankl jako úzkostné očekávání jejího opětovného výskytu. Toto očekávání provokuje symptom k opětovnému opakování a to zesiluje fobii. Jde o jakýsi uzavřený kruh, kdy strach z fobie posiluje fobii samotnou. Klienti pocítují strach před strachem, chtějí se vyhnout situaci, při níž úzkost vzniká. Lidé s obsesí nemají strach ze strachu, spíše se bojí sebe samotných. Obávají se, že jejich myšlenky jsou předzvěstí psychózy. Opět vzniká uzavřený kruh, ve kterém platí, že čím více člověk bojuje a zakazuje si obsesivní myšlenky, tím se tyto myšlenky stávají silnější.

Zásadním, pro přetržení těchto bezvýchodných kruhů, je oslabení „očekávací“ úzkosti. To je úkol pro paradoxní intenci. Zásadní technikou je vyvolání osvobozujícího humoru. Dokázat se zasmát sám sobě, své situaci je lidská vlastnost, ke které je potřeba sebedistance. Klienti jsou vyzýváni, aby přeháněli svůj strach a aby tak činili humorně zformulovanými slovy. „Humor má totiž zvláštní schopnost pomoci lidem získat distanci od všeho – i od sebe sama.“¹⁰³ Dle Wagenknechta je při paradoxní intenci klient terapeutem povzbuzován, aby si přál v co nejvyhrocenější podobě, to čeho se bojí. Klient se vysmívá svému strachu, ne sám sobě.¹⁰⁴

Paradoxní intence je zařazena do mnoha jiných terapeutických přístupů,¹⁰⁵ můžeme se proto domnívat, že její využití lze nalézt také v sociální pedagogice. Především pokud se sociální pedagog věnuje práci s lidmi s duševním onemocněním musí jednat citlivě. Paradoxní intence není vhodná pro melancholiky a lidi se sklony k sebevraždě. Učit klienty náhledu na jejich situaci je vhodné také při práci s rodinou. Frankl potvrzuje, že paradoxní

¹⁰³ NAVRÁTIL, 2001, s. 85

¹⁰⁴ WAGENKNECHT, *Logoterapie* [online] 1. 4. 2009 [cit. 2010-5-25]. < <http://www.slea.cz> >

¹⁰⁵ FRANKL, 1994 b, s. 171-175

intenci užili úspěšně i jiní odborníci, kteří si ji upravili a kombinovali s jinými postupy. Pomoc druhým lidem vyžaduje připravenost k improvizaci.¹⁰⁶

3.3.3 Dereflexe

Dle Balcara je dereflexe metoda, která v logoterapii slouží k tomu, aby se člověk navrátil k hledání smyslu ve svém životě. Toto hledání smyslu je určeno tím, že smysl naplňuje člověk uskutečněním hodnot, které přesahují jeho osobní meze. Vymezuje pojmy **hyperreflexe**, **hyperdiskuse** a **hyperintence**.¹⁰⁷ Jednotlivé pojmy popíšeme a dále využijeme k podrobnějšímu popsání metody dereflexe.

Hyperreflexe znamená, že člověk příliš pozoruje sám sebe. To mu brání v bezprostředním prožitku.¹⁰⁸ „Samo sebezpozorování je nejnebezpečnější duševní nemocí.“¹⁰⁹ Frankl říkal, že u hyperreflexe jde o kompenzaci přehnané reakce v oblastech, kde člověk nedostačuje. Pokud má člověk například uvědomělé potíže s rozhodováním, může to kompenzovat přehnanou svědomitostí. Jako častý příklad jsou uváděny potíže v sexuální oblasti. Pokud se člověk zaměří na samotný milostný akt namísto předmětu lásky, může nastat problém. Stejně jako ostatní lidské činy i sexualita se stává lidskou ve chvíli, kdy má přesah a nejde o pouhé získání slasti.¹¹⁰ Komárková potvrdila tento názor, tím že pokud je pohlavní akt použit pouze k osobnímu uspokojení, stává se nástrojem nejradikálnější potupy lidskosti. Druhý člověk je tím snížen na pouhý nástroj požitku. Chce, aby pohlavnímu aktu byla přiznána jeho důstojnost jako neintimnějšímu projevu lásky, důvěry a porozumění.¹¹¹

Balcar popsal **hyperintenci** jako přílišné soustředění na dosažení vlastního cíle, tím se ztrácí objektivně hodnotný cíl, který může přinést požadovaný vnitřní stav. Hyperintence souvisí s hyperreflexí, kdy přílišné sebezpozorování vede k přílišné aktivitě, která ovšem člověka opravdově neuspokojí. Jako příklad lze uvést člověka, kterému se nedaří usnout, čím více se snaží usnout, čím více na spánek soustředí, tím víc se mu spánek vzdaluje.

Při hyperdiskusi, která může být vyústěním hyperintence a hyperreflexe člověk pouze přehnaně mluví, nebo přemýšlí o svých problémech bez skutečného zájmu o jejich vyřešení.

¹⁰⁶ FRANKL, 1999, s. 25

¹⁰⁷ BALCAR, *Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla*, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <<http://www.slea.cz>>

¹⁰⁸ BALCAR, *Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla*, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <<http://www.slea.cz>>

¹⁰⁹ SCHILING in: FRANKL, 1999, s. 124

¹¹⁰ FRANKL, 1999, s. 27, 81

¹¹¹ KOMÁRKOVÁ, 1998, s. 83-84

Hyperintence a hyperreflexe tak tvoří další z uzavřených kruhů, který lze pomocí dereflexe prolomit.¹¹² Frankl tvrdil, že při dereflexi musí klient zapomenout sám na sebe, tím že se přestane pozorovat.¹¹³ Balcar to doplňuje o to, aby pracovník pomohl klientovi převzít odpovědnost za své jednání, aby klient začal jednat namísto motání se v kruhu hyperreflexe a hyperintence. Klient má opustit své sebestředné cíle a zaměřit se na cíle, které jej přesahují. Tím se přestane pozorovat, otevře se světu a začne jednat.¹¹⁴

Dle Drapely, Hrabala má člověk při dereflexi nahradit nesprávnou aktivitu správnou aktivitou. Důležitá je přítomnost úkolu, který klient dostane. Klient se má orientovat na své specifické životní poslání. Pracovník mu má pomoci nalézt smysl, který leží mimo jeho osobu, ale který může poskytnout klientovi smysl v jeho životě.¹¹⁵

3.4 Význam hodnot v logoterapii

Představili jsme si, jaké metody využívá logoterapie ve své praxi. Klíčovou kategorií Franklova logoterapeutického systému jsou hodnoty. Dle Längleho je hodnota definována jako důvod, proč člověk dává přednost určitému typu jednání před jiným. Člověk se má se svými hodnotami spojit a svůj vztah k nim uchovávat a chránit.¹¹⁶

Dle Navrátila mají hodnoty trvalou platnost. V lidském životě je člověk staven do situací, kdy si musí vybrat, jak se rozhodne. Při volbě správného rozhodnutí nemá propadat svévolnosti, ale má se rozhodnout podle svého svědomí.

Základním rysem lidské existence je svoboda. Člověk má svrchované právo být svobodný i ve svém svědomí. Zde má dvě možnosti, buď uposlechnout své svědomí, nebo jej odmítnout.¹¹⁷ Tato dilemata řeší i sociální pedagogové a ostatní pomáhající pracovníci. Proto je zde zařazena kapitola o hodnotách, jako možný návod pro orientaci v často obtížném rozhodování během pomáhající činnosti.

Längle doplnil, že pro poradenskou praxi, je důležité si uvědomit, že nalézání smyslu tkví v nalézání hodnot. Franklovo učení o hodnotách koresponduje s učením o motivaci. Co je pro

¹¹² BALCAR, *Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla*, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <<http://www.slea.cz>>

¹¹³ FRANKL, 1994 b, s. 177

¹¹⁴ BALCAR, *Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla*, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <<http://www.slea.cz>>

¹¹⁵ DRAPELA, HRABAL a kol., 1995, s. 27

¹¹⁶ LÄNGLE, *Nalézt přitakání životu*, PROPSY 2/1997[online] 1997 [cit. 2010-6-1]. <<http://laengle.info>>

¹¹⁷ NAVRÁTIL, 2001, s. 73

člověka hodnotné, to je ochoten přijmout. Hodnoty a smysl spolu úzce souvisí, protože žít smysluplně znamená řídit se svými hodnotami.¹¹⁸

Dle Frankla je potřeba ukázat klientovi množství a pestrost hodnot v jejich plnosti. Člověk má využít možnost přechodu k jiné skupině hodnot, objeví-li se příležitost k hodnotové realizaci. Frankl vyžadoval v tomto směru od člověka obratnost a doslova elastické přizpůsobování se šancím, které se naskýtají.¹¹⁹ Jednotlivé hodnoty se dělí na tvůrčí, zážitkové a postojové. Každou hodnotu stručně představíme, uvedeme praktický příklad a možnost pro využití v pomáhající profesi.

3.4.1 Tvůrčí hodnoty

Dle Frankla se nemá člověk ptát po smyslu života, má pouze odpovídat, tím že za život přebírá odpovědnost. Odpovědi nemají být slovní, mají mít **podobu činu**. Člověk má dát své odpovědi **podobu „jednání“**. Každý člověk má jedinečný smysl svého bytí, v obtížných situacích dochází k oslabení tohoto smyslu. Pokud přichází překážky při naplňování smyslu, které jsou překonávány, člověk nachází nové síly na cestě ke svému cíli.

Pokud stojí tvůrčí hodnoty v popředí životního úkolu, shoduje se často konkrétní naplnění těchto hodnot se zaměstnáním.¹²⁰ Komárková považovala práci za nástroj, kterým má člověk možnost měnit nejen svět kolem sebe ale také možnost měnit sám sebe. Skrze práci se člověk stává stále dokonalejším a lidštějším.¹²¹ V práci může být člověk jedinečný ve vztahu k pospolitosti. Hodnota a smysl této práce, založené na vztahu k pospolitosti, závisí na výkonu. Bylo by mylné se domnívat, že záleží na zaměstnání jako takovém. Pokud se člověk domnívá, že by našel smysl v jiném zaměstnání, jde o sebeklam. Povolání dává příležitost k pocitu naplnění a nenahraditelnosti. Nečiní tak samo o sobě. „V žádném případě nezáleží na povolání, v němž člověk působí, daleko spíše na způsobu, jak působí, že nezáleží na konkrétním povolání jako takovém, nýbrž vždy na nás, zda se to osobní a specifické, co tvoří jedinečnost naší existence, v práci uplatní a udělá život smysluplným, nebo ne.“¹²²

Jedinečnost spočívá vždy v člověku, v tom jak koná, a ne ve vykonávané činnosti. Pokud člověk není schopen vykonávat povolání, může tvůrčí hodnoty vytvářet ve svém soukromém životě. Ve vztazích k druhým lidem je člověk nenahraditelný a jedinečný.¹²³

¹¹⁸ LÄNGLE, *Nalézt přitakání životu*, PROPSY 2/1997[online] 1997 [cit. 2010-6-1].

<<http://laengle.info>>

¹¹⁹ FRANKL, 1996, s. 61

¹²⁰ FRANKL, 1996, s. 114

¹²¹ KOMÁRKOVÁ, 1998, s. 89

¹²² FRANKL, 1996, s. 114

¹²³ FRANKL, 1996, s. 113-119

Ševčíková doplnila, že pokud člověk není schopen pracovat - naplňovat tvůrčí hodnoty, je líný a lhostejný ke světu kolem sebe, může to vyvolat neurózy z nedostatku smyslu. Tyto neurózy tvoří 20% všech neuróz ve světě. Duševní onemocnění je sekundárním projevem vnitřní existenciální prázdnoty. V následujícím textu si představíme dvě neurózy, které popsal Frankl.¹²⁴

Neuróza z nezaměstnanosti se projevuje apatií. U nezaměstnaných je nejvíce patrný existenciální význam povolání. Nenaplněnost času je nezaměstnaným prožívána jako vnitřní nenaplněnost. Apatie je výrazem duchovní nenaplněnosti a vede k neuróze ze zaměstnanosti. Pokud se člověk při ztrátě zaměstnání setkal u sebe s nějakým příznakem neurózy, může pro něj být tato ztráta neuroticky zpracována do jeho života. Nezaměstnanost se stává vítaným prostředkem, pro zbavení vin za všechny neúspěchy ve svém dosavadním životě.

Tito lidé se domnívají, že by se od nich nemělo nic požadovat. Sami od sebe také nic nevyžadují. Ztráta zaměstnání je jakoby zbavuje odpovědnosti před ostatními i před sebou samotnými. Ztráta zaměstnání je vnímána jako osud a všechna selhání se svádí na tento osud.

Nezaměstnaný samozřejmě nemusí zákonitě upadnout do neurózy z nezaměstnanosti. V těchto obtížných chvílích stojí člověk před volbou, zda duchovně podlehně, nebo se postaví nezaměstnanosti čelem. V tom jim může pomoci smysluplné trávení volného času, dobrovolnické aktivity a zájem o své blízké a dění kolem sebe. Nezaměstnanému je potřeba ukázat cestu k jeho vnitřní svobodě i vzhledem k jeho sociálnímu osudu. Pracovník se snaží přivést nezaměstnaného k vědomí odpovědnosti, z něhož bude možné dát svému životu obsah a smysl.¹²⁵ Tohoto poznatku může také dobře využít sociální pedagog, jak v programu prevence, tak v práci s nezaměstnanými.

Nedělní neuróza se projevuje u lidí, kteří utíkají před životem do života povolání. Frankl tvrdil, že plnost práce v povolání není zaměnitelná s plností tvůrčího života. Pokud těmto lidem odpadne naplánovaná víkendová činnost, pociťují vnitřní nepřehlušitelnou prázdnotu. Člověk se snaží vnitřní prázdnotu a bezsmyslnost vlastní existence překrýt sportem, uměním a napětím v knihách únikem do fiktivního světa. V životě schází určitá dávka napětí, kterou sebou nese hledání smyslu. Člověk proto hledá jiné zdroje napětí, které jsou uměle vytvořené, jako je askéze. Moderní askézi vidí Frankl v dnešní podobě sportu.¹²⁶

U těchto „přerušovacích“ metod hrozí riziko identifikace s hrdinou a pocit, že to co jsem měl vykonat já, vykonal za mne románový hrdina. Tímto sebeotupením se člověk stává

¹²⁴ ŠEVČÍKOVÁ, 2004, s. 22-23

¹²⁵ FRANKL, 1996, s. 113-119

¹²⁶ FRANKL, 1996, s. 77-78

necitlivým, vůči novým požadavkům, které na něj život klade. Člověk se nesmí spokojit s tím, co dosáhl, každý den na něj klade nové nároky, vynucuje nové činy a umožňuje nové zážitky.¹²⁷ Pokud s tímto odhodláním bude sociální pedagog vstupovat každý den do své práce, může mu to být posilou a povzbuzením.

3.4.2 Zážitkové hodnoty

U zážitkových hodnot realizuje člověk smysl díky prožití něčeho hezkého, dobrého a opravdového. Zážitkové hodnoty jsou realizovány v přijímání světa, máme tím na mysli přijímání a prožívání krás přírody, vnímání umění, prožívání vztahu s druhým člověkem, nejsilněji pak v lásce.¹²⁸

Jako příklad si více rozebereme Franklovo **chápání lásky**. Využití této tematiky jsou rodinné a manželské poradny, kde může sociální pedagog nalézt uplatnění. Frankl se také zabývá partnerskými vztahy mezi mladými lidmi, což může sociální pedagog využít v nízkoprahových zařízeních, ve školách, nebo při jiných aktivitách s dospívajícími.

Láska, ve smyslu partnerského vztahu, je typickou zážitkovou hodnotou. Láska je chápána ve smyslu partnerského vztahu. Ve vztahu musí být partner vnímán jako jedinečný ve své duchovní podstatě. Toto zjištění vede k výlučnosti partnera a tudíž k věrnosti a monogamii. Frankl upozorňuje na problém mladých, kdy potřebují zkušenost ve vztazích, na druhé straně se mají učit věrnosti.

Láska má ale také charakter tvůrčí hodnoty. Partnerům se otvírá prostor k seberozvoji. Milovaný člověk může poznat své hodnotové možnosti, nejen to v čem je jedinečný, ale i to v čem může být. Ten kdo miluje je obohacen poznáním duchovním rozměrem druhého člověka.

Frankl se zabýval také sexualitou ve vztahu. Při nedostatku opravdové lásky dochází ke kompenzaci kvantitou sexuálních zážitků. Pokud je sexualita vnímána pouze jako prostředek k dosažení slasti, je zbavena svého pravého účelu.¹²⁹ „...vůle ke slasti se dostává ke slovu až tehdy, když člověk vyjde se svou vůlí ke smyslu naprázdno...“¹³⁰

¹²⁷ FRANKL, 1996, s. 120-122

¹²⁸ ŠPANIHELOVÁ, 2007, s. 39

¹²⁹ NAVRÁTIL, 2001, s. 76

¹³⁰ FRANKL, in: NAVRÁTIL, 2001, s. 76

3.4.3 Postojové hodnoty

Längle interpretoval postojovou hodnotu, jako uchování si základního postoje k životu. Postojovou hodnotu může člověk prožívat v případě, že nemůže (např. z důvodu nemoci) realizovat tvůrčí ani zážitkové hodnoty. Tato hodnota se projevuje při neměnném utrpení člověka. V postoji k nepříznivému osudu se nejvíce pozná, jak se člověk staví ke svému životu. Je to zkouška nevědomé lidské víry, tedy toho jaký má život smysl.¹³¹

Navrátil doplnil Längleho vysvětlení postojových hodnot tím, že postojové hodnoty se uskutečňují všude tam, kde musí člověk přijmout něco osudového. Lidský život se naplňuje nejen v radosti, ale také v utrpení. Pokud se člověku nedaří, neznamená to, že jeho život nemá smysl. Jeho smysl lze nalézt i v obtížích, utrpení. Při utrpení může člověk prožít rozdíl mezi tím co je a co mohlo být. Utrpení je chápáno jak strážce před duševní strnulostí, má svůj význam.

Utrpení se nedá z života odstranit, aniž by člověk současně neporušil jeho smysl. Ovšem využít postojových hodnot má člověk až ve chvíli, kdy vyčerpal tvůrčí hodnoty. Pokud se jeho trápení nedá změnit, má k němu člověk zaujmout statečný postoj. Protože pouze utrpení, kterému se nelze vyhnout, má smysl. V opačném případě se člověk staví do role trpitele, který očekává lítost druhých.

Využití postojových hodnot je vhodné při práci s umírajícími a jejich rodinami. Smrt je vnímána jako součást života. Zajímavý a osvobozující je pro pomáhajícího pracovníka Franklův názor, že chudým, či znevýhodněným lidem, není pouze potřeba prakticky a materiálně pomoci, ale je také potřeba těmto trpícím lidem pomoci pochopit, že součástí smyslu jejich života, je vnitřní přijetí a překonání nesnází v jejich životě.¹³²

¹³¹ LÄNGLE, *Nalézt přitakání životu*, PROPSY 2/1997[online] 1997 [cit. 2010-6-1].
<<http://laengle.info>>

¹³² NAVRÁTIL, 2001, s. 76-77

Shrnutí

Druhá kapitola je zaměřena na logoterapii jako celek, její vznik, vývoj, metody a hodnotový systém dle Frankla. Jako cíl bylo v této kapitole stanoveno představení logoterapie jako terapeutického směru se zaměřením na využití logoterapie v sociální pedagogice. Cíl byl naplněn, jednotlivé metody jsou dobře využitelné v sociální pedagogice.

Základy logoterapie jsou ve filozofických směrech, především v existencialismu. Seznámení s těmito východisky jsou přínosem pro sociálního pedagoga. Stejně jako hodnoty, které jsou využitelné nejen v pomoci druhým, ale také pro osobnostní rozvoj pomáhajících pracovníků. Jejich znalost je obohacující pro práci i život člověka.

Se základy logoterapie, můžeme v další kapitole podrobněji navázat na smysl života v logoterapeutickém pojetí. V předešlých kapitolách byl objasněn i vědní obor sociální pedagogika, proto smysl života aplikujeme i do této disciplíny.

4 Logoterapeutické pojetí smyslu života v sociální pedagogice

Lorenzová považuje vědomí smyslu u dnešního člověka za otřesené, mezilidské konflikty se často mění v boje, není v nich prostor pro dialog. Zde vzniká prostor pro sociální pedagogiku, která se může zabývat předcházením a řešením sociálních konfliktů mezi jedinci, skupinami a širšími sociálními celky.

Člověk v současném světě ztratil schopnost a snad i zájem o transcendenci, sebepřesah, absolutno. Tím utrpělo také vědomí smyslu života a odsunulo se do pozadí jeho zájmu. Je otázkou, zda není tento prázdný prostor nabízen sociálnímu pedagogovi k vyplnění, zda nemá být jeho úkolem, dopomoci ukázat klientovi poznání pravdy a lásky.¹³³

Dle Balcara spočívá výjimečnost logoterapie v tom, že je kladen důraz na „sebeopřesahování“ člověka. Biologie a psychologie redukuje účelnost duševního života na přežití jedince a rozvoj rodu. Logoterapie vnáší nové pojetí přirozené lidské potřeby objevovat a naplňovat ve světě hodnoty. Jde o hodnoty v logoterapeutickém pojetí, tedy o hodnoty, které přesahují nároky na vlastní přežití.¹³⁴

Jeden ze způsobů jak může pomáhající pracovník, pomoci klientovi nalézt smysl je **existenciální analýza**. Frankl nazývá existenciální analýzu osobní duchovní existencí. Existenciální analýza je psychoterapeutická metoda, která pomáhá v existenci nalézt hodnoty a tím i možnost jak naplňovat smysl existence. Může tedy sociálnímu pedagogovi pomoci při pochopení smyslu utrpení druhých a také ho může ukotvit v jeho práci a v nalezení smyslu pomoci druhým.

Dle Lukasové je moderní člověk méně schopen využít pomoc svých blízkých a proto hledá pomoc u odborníků. Pomáhající pracovník, nesmí zavřít cestu k řešení problému, ale tam kde nestačí jeho odborné znalosti, musí nastoupit lidský přístup.¹³⁵ Frankl dodává, že cílem logoterapie je obnovit u člověka schopnost práce, prožitku a utrpení.¹³⁶

V Navrátilovi se dovídáme, že úkol pomáhajícího pracovníka se díky Franklovi posouvá do roviny pomoci při nalézání, akceptování a naplňování vlastního smyslu. Člověk přestal vnímat vlastní smysl, dokonce ztratil schopnost jej sám hledat. Frankl to vysvětluje ztrátou instinktů a tradic, kvůli této ztrátě se vytrácí jak smysl, tak i uspokojivé hodnoty.

Úkolem pomáhajícího pracovníka, který využívá logoterapii ve své práci, je dovést klienta k poznání smyslu situace, kterou klient prožívá. Není úkolem pomáhajícího

¹³³ LORENZOVÁ, 2001, s. 293

¹³⁴ BALCAR, *Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla*, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <http://www.slea.cz>

¹³⁵ LUKASOVÁ, 1998, s. 65

¹³⁶ FRANKL, 1999, s. 135

pracovníka, tázat se po smyslu existence. Tyto otázky označuje Frankl jako „otázky vyššího smyslu“, kterými se pracovník nemá zabývat. Frankl je považuje za věc náboženského poznání. Úkolem pracovníka je pomoci najít východisko z obtížné situace, tím že klientovi usnadňuje nahlédnutí na smysl obtížné situace, kterou klient prožívá. To je základní východisko pomoci v logoterapii, že každá situace v životě každého člověka má nějaký smysl.¹³⁷

V následujícím textu se budeme podrobněji zabývat otázkou smyslu. Představíme si psychologické pojetí smysluplnosti, křesťanské pojetí smyslu a logoterapeutické pojetí smyslu. V závěru kapitoly shrneme, zda se možné v sociální pedagogice využít logoterapeutické pojetí smyslu života.

4.1 Psychologické pojetí smyslu života

Kapitolu o psychologickém pojetí smyslu života jsme zde zařadili, abychom ukázali, že otázka smyslu lidské existence, není jen tématem filozofie a logoterapie. Chceme ukázat, že tematika smyslu života má své místo v pomáhajících profesích.

Dle Křivohlavého souvisí smysl života s lidskou snahou porozumět tomu, co se děje, pochopit jak jednotlivé události v životě jedince zapadají do širšího obrazu světa. Lidská touha po ujasnění smysluplnosti života pramení z potřeby řádu a soudržnosti. Hledání a poznávání smyslu existence je základním a důležitým psychickým procesem. Člověk si ujasňováním smyslu potvrzuje svou identitu. Základní otázkou je: Proč stojí za to žít? Jaký má život smysl? V pozadí snahy o pochopení smysluplnosti života stojí motivace a schopnost vytvářet smysluplná pojetí toho, co člověk prožívá.

Psychologie se zabývá smyslem života, protože se pokouší pochopit vjemy a zážitky a ty začlenit do života jako celku. Lidská aktivita dává o člověku vědět to, o co mu v životě jde. Psychologie se pokouší poznat, jak se člověk vztahuje ke světu, který je prožíván skrze zkušenosti. Psychologie se pokouší pomoci člověku, aby dokázal smysluplně řídit vlastní život.¹³⁸ „Tam, kde hovoříme o smysluplnosti života, tam nám jde o to poznat, jaký je život člověka, případně i o to, jaký by měl život člověka být a jak by tohoto cíle mělo být dosaženo.“¹³⁹

¹³⁷ NAVRÁTIL, 2001, s. 61-62

¹³⁸ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 46-49

¹³⁹ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 49

Za smysluplné je považováno to, co sebou nese hodnotu. Pokud není vykonávaná činnost pro člověka hodnotná, je mu jedno co se stane, nemůže být pro něj ani smysluplná. Naopak platí také, že cíl s vysokou hodnotou je považován za smysluplný.

4.1.1 Psychologické metody používané při studiu smyslu života

V této kapitole představíme vybrané metody, které se používají při studiu smysluplnosti. Základní rozdělení je na kvalitativní a kvantitativní metody.

U **kvalitativních metod** se nejčastěji používá narativního způsobu. Při rozhovoru je snaha o potlačení formálních stránek, důraz je kladen na co největší volnost v tom, co a jak chce dotazovaný říci. Nepředpokládá se předem, že nějaký smysl existuje. Vychází se ze stanoviska, že existuje výpověď lidí, která tento jev - smysl nachází jako jeho jeden aspekt.

Zpracovává se, jak o tomto tématu lidé hovoří, to jaký k němu mají postoj. Kvalitativní přístup se zaměřuje na subjektivní chápání a prožívání smyslu. Výzkum se zaměřuje na rozbor toho, jakým způsobem člověk o smyslu mluví. Sleduje se subjektivní pojetí smyslu života v celém kontextu života dotazovaného.

Využívá se např. metoda sebekonfrontace. Východiskem této metody je, že smysl určité události v životě, není dán realitou situace, ale tím jak je zařazena do celkové životní situace člověka. Přístup ke stejné situaci je dán u každého člověka jinak, odvíjí se od jeho hodnot. Stejná situace může mít u různých lidí různý smysl. U této metody se nejprve zjistí zásadní životní situace a následně se zaměřuje na emoce, které zážitek provázely, nebo stále provází.¹⁴⁰

Druhým způsobem kvalitativních metod jsou psané eseje. Pokud se člověku podaří pochopit smysl situace ve svém životě, má potřebu toto pochopení vyjádřit slovy. Doporučuje se na slovní vyjádření navázat písemnou formou. Mluveným slovem dá člověk najevo, co si myslí, písemnou formou dostávají myšlenky přesnou podobu. Této metody se využívá nejen u starších lidí, kteří jsou povzbuzováni k vyprávění příběhů ze svého života. Vzpomínání může vést k nadhledu na prožité a dát situaci zpětně vyšší smysl. Může vést k pochopení situace v celkovém kontextu života.¹⁴¹

„Kvalitativní formy studia směřování života se nejvíce blíží tomu, jak jsme zvyklí o těchto věcech hovořit. Pravdou je, že se o toto zjištění pokoušejí mnozí. To je potěšitelným

¹⁴⁰ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 54-55

¹⁴¹ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 90

faktem. Na druhé straně tyto metody studia nevykazují zatím dostatečnou přesnost svého zjištění.“¹⁴²

Při **kvantitativních metodách** se dává přednost pojetí smysluplnosti u odborníka před pojetím dotazovaného. Samozřejmě se opět vychází z výpovědi respondenta, kterou odborníka vyhodnocuje na základě svých teorií o smyslu života. Využívá se dotazníků a škálování. Otázky na smysluplnost je možno zacílit podle předem daného vzorce. Byly určeny čtyři dimenze, které se vyskytovaly ve výpovědích o smyslu života. Otázky jsou zaměřovány na zdroj, ze kterého daný člověk čerpá smysl, dále na způsob prožívání smyslu života, třetí dimenzí je rozmanitost zdrojů smysluplnosti a poslední dimenzí je přesah sebestředného pojetí života – vztah k transcendentnu.

Jako příklad kvantitativní metody uvádíme LOGO-Test od E. Lukasové. LOGO-Test má tři části. V první části, která má 9 kategorií smyslu života, označí dotazovaný stupeň intenzity prožívání dané kategorie smyslu života. V druhé části, která má 7 položek zaměřených na frustraci a neuspokojení touhy po smysluplnosti života, má respondent zaškrtnout míru existenciální frustrace ve svém životě. V třetí části LOGO-Testu jsou životní příběhy, ke kterým se dotazovaný má vyjádřit a zároveň uvést svůj vlastní životní příběh. Hodnotí se postoj k naplnění smyslu, postoj k utrpení a postoj k úspěchu.¹⁴³

Metod pro zjištění smyslu je mnohem více, my jsme zde uvedli jen pro příklad vybrané metody, kterými jsme chtěli dokázat, že téma smyslu života je měřitelné, má svůj význam a lze s ním pracovat v pomáhajících profesích.

4.1.2 Smysl života v pojetí jiných psychologů

Kromě Frankla se smyslem života zabývali také jiní psychologové, patří mezi ně např. **A. H. Maslow** a **I. D. Yalom**. Maslow považoval smysluplnost za motivační sílu lidského života. Ovšem pouze v případě že jsou nižší potřeby uspokojeny. Vnímání smyslu považoval za zcela vnitřní záležitost každého člověka. Smysl života je možné si vybrat, podle své přirozenosti, vůle a situace. Existenciální smysl je nadřazen drobným motivům. Pokud chybí základní existenciální smysl, který by zaštiťoval život člověka, necítí se dotyčný dobře a může upadat do psychosomatických nemocí.

Yaloma oslovila Heideggerova myšlenka o dvou vrstvách existence: každodenním stavu a ontologickém stavu. V každodenním, běžném životě je člověk rušen materiálním okolím, ale současně je schopen žasnout nad tím, jak je svět zařízen. V ontologickém stavu je člověk

¹⁴² KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 67

¹⁴³ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 73-74

za hranicí běžnosti a je připraven na změnu. Často přichází tento stav v zásadních životních situacích jako je konfrontace se smrtí.

Jako terapeut definoval čtyři témata lidského života, která způsobují úzkost. Patří sem: smrt, nesmyslnost, izolace a svoboda.¹⁴⁴ Kratochvíl rozvinul jednotlivá témata. Smrt je vnímána jako danost. Blízkost smrti ovlivňuje kvalitu života negativně i pozitivně. O svobodě mluví Yalom v souvislosti se zodpovědností. Klienti mají tendenci přesunovat zodpovědnost na jiné. Je kladen důraz na samostatné svobodné rozhodnutí, za které musí klient převzít zodpovědnost a nést důsledky. Třetím tématem je osamělost, která vzniká jako mezera mezi jedincem a ostatními, tato mezera je způsobena daností smrti. Osamělost může překonat nesobecká láska. Pomáhající pracovník může klientovi poskytnout opravdový a vřelý vztah. Je důležité, aby nešlo pouze o přenos či techniku, ale o upřímný vztah. Na základě pozitivního prožitku ve vztahu s pracovníkem, se mohou zlepšit klientovy vztahy s jeho okolím. Posledním tématem je smysl života. Zdůrazňuje, že i tam kde dojde k otřesení klientových předešlých hodnot, neznamená to, že předchozí život neměl smysl. Předchozí zážitky měly význam v době, kdy se odehrály, i když v nové situaci mohou pro klienta smysl zpětně ztratit. Zásadní pro překonání bezsmyslnosti je v životě angažovanost v činnostech a vztazích.¹⁴⁵

Yalom tvrdil, že člověk je tvor hledající smysl. Lidská činnost dostává hlubší smysl, pokud má sebepřesahujícím základ. Pomáhající pracovník má pomoci odstranit překážky, které brání do zapojení se smysluplné činnosti.¹⁴⁶ „Lidé jsou přikloněni k určitému záměru a mají určité pojetí smysluplnosti života – to je možno považovat za nezvratný fakt. V centru tohoto pojetí je představa, že tím nejdůležitějším v dané oblasti je proces tvorby přesvědčení, důvěra ve správnost poznání smysluplnosti života a víry. To rozhoduje o tom, jak výrazně jsou lidé svému pojetí smyslu života oddáni.“¹⁴⁷

¹⁴⁴ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 73-74

¹⁴⁵ KRATOCHVÍL, I. D. *Yalom, Existenciální psychoterapie*, [online] 2. 2008 [cit. 2010-6-12] <http://www.teologické texty.cz>

¹⁴⁶ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 96-97

¹⁴⁷ KŘIVOHLAVÝ, 2006, s. 98

4.2 Pojetí smyslu života v náboženství

V následující kapitole se chceme zabývat pohledem na smysl života v náboženství. Je otázkou, zda se tento pojem v náboženství řeší, zda není smysl života v náboženství jasně dán vírou. Zda dar víry není pro věřící tím smyslem života? Navzdory těmto úvahám se pokusíme zjistit, jak se ke smyslu života staví biblistické pojetí, které je stěžejní pro evropskou kulturu a společnost.

Frankl sám uváděl, že člověk se nemá ptát co je smyslem, a že v náboženství je možno nalézt osobní smysl vlastního života. Náboženství je na vyšší hodnotové úrovni. Průlom do náboženské dimenze se děje pouze skrz víru. Lidé, kteří našli svůj duchovní rozměr v náboženství, přesto mohou hledat oporu v logoterapii. Cílem logoterapie je duševní zdraví, náboženství si klade za cíl spásu duše.¹⁴⁸

Náboženství poskytuje na téma smysl života obecně hlubší odpovědi, které může poskytnout kněz. Náboženské prožívání a vidění světa vede k chápání osudových a mezních situací jako úkol, který má člověk od života přijmout. V rozhodujících a zásadních situacích dokáže náboženský postoj poskytnout velkou životní oporu.¹⁴⁹ Frankl sám prožil v koncentračním táboře potřebu náboženského prožitku. I v těch nejtěžších podmínkách se vězni sešli k improvizovaným bohoslužbám a modlitbám.¹⁵⁰

Dle Krivohlavého má člověk, který hledá, nachází a má vztah s tím, co ho přesahuje, lepší vztahy v manželství i v rodině. Rodiny, které vnímají duchovní podstatou člověka, mají konflikty v menší míře a k jejich řešení přistupují tvořivějším způsobem. V těchto rodinách je hlubší a harmoničtější soužití. Agresivita rodičů je v menší míře a existuje ujasněný řád rodinného dění, který je více dodržován.¹⁵¹

Náboženství má možnost člověku zprostředkovat bezpečí a duchovní zakotvení, a tím přispívá k uchování duševní vyrovnanosti. Občas psychoterapie, aniž by to zamýšlela, přivádí klienta zpět ke kořenům víry. Není však cílem terapie, aby obnovila schopnost víry, je pouze jejím možným účinkem.¹⁵²

V úvodu se zaměříme na biblické chápání člověka a duše. Dle Coretha je člověk v biblickém pojetí chápán jako živoucí jednota. Duše není oddělena od těla, je chápána jako síla k životu. Duše je součástí těla a není stavěna do protikladu k tělesnému životu. Člověk

¹⁴⁸ NAVRÁTIL, 2001, s. 83

¹⁴⁹ FRANKL, 1994 b, s. 53-56

¹⁵⁰ FRANKL, 1997, s. 15

¹⁵¹ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 178

¹⁵² FRANKL, 1999, s. 134-135

dosahuje definitivního dovršení v bytostné jednotě těla a duše, díky příslibu vzkříšení k věčnému životu.

Funkcí duše však není být pouze formou těla, tím by se transcendence duchovní duše stala ohroženou. Duchovní duše má funkci životního principu, ale existuje sama v sobě a v hmotném těle je schopná čistě duchovních úkonů, vnitřně nezávislých na hmotném substrátu.¹⁵³

V následujícím textu se zaměříme na **chápání víry v Boha** a její výjimečnost a význam pro člověka. Dle Lacroixe je víra duchovní celistvostí, která pramení přímo z osobnosti člověka. Ve víře je člověk cele zaangažován, je v naprostém souhlasu se sebou, s ostatními, se světem i s Bohem.¹⁵⁴ Komárková považovala víru v Boha za dialog, celoživotní napětí a dynamický element lidského života. Člověk díky víře nabývá poznání o sobě samém, které mimo víru zůstává skryto. Toto poznání obsahuje to, že člověk není na světě náhodou, ale byl do života povolán z Boží vůle. Bůh osobně udělil člověku nezastupitelné poslání na zemi. Za smysl života je pro věřící považováno žít podle Božího zákona o lásce k druhým i k sobě samému. Osobní zkušenost víry je považována za dar od Boha.

Člověk skrz víru nabývá také poznání o světě. Svět je považován za dílo Božího stvoření a tím je pro člověka velikou hodnotou. Bůh je považován za hybatele dějin. Dějiny jsou vnímány jako prostor pro prozřetelné působení Boha. Člověk v nich má možnost vnímat naději a Boží péči o člověka. A v posledku víra člověku pomáhá pochopit nejtěžší otázky a tajemství života jako je zlo, smrt, utrpení a nemoc.¹⁵⁵

Balabán potvrdil, že díky víře dostává člověk nový pohled na svět, nové pochopení člověka a celého jeho bytí. Ve víře jde o klid, člověk se nemá bát a klesat na mysli v obtížných situacích. Pokud se člověk spolehne na víru, nemusí se bát ani v sebebezvýhodnější situaci. Víra je vnímána jako hráz života proti smrti, jako zdroj a pramen života.¹⁵⁶

Z víry vyplývá láska k sobě samému a také láska k druhým. V křesťanství je kladen důraz na **službu druhým**. Tato služba však není sama o sobě smyslem života, ale vyplývá z víry. Smyslem života v křesťanství je tedy víra. Pomoc lidem v obtížné životní situaci je výrazným tématem v křesťanství a zároveň je zajímavým pro tuto práci, proto se na ni nyní zaměříme. Dle Říčana má smysl života často podobu vědomí poslání, které je člověku dáno.

¹⁵³ CORETH, 1994, s. 133-136

¹⁵⁴ LACROIX, 1970, s. 232

¹⁵⁵ KOMÁRKOVÁ, 1998, s. 77-78

¹⁵⁶ BALABÁN, 1993, s. 108-113

Toto poslání může být zdůvodněno jak náboženstvím, tak pocitem naplnění, kterou mou odpovídající činnost poskytuje.¹⁵⁷

Dle Komárkové by měl křesťan přistupovat ke každému člověku s respektem. Křesťan má být vůči druhým lidem trpělivý a vždy očekávat v nové naději. Má se pokoušet pochopit druhé lidi a naslouchat jiným názorům, které mohou tvořit propast mezi světem a křesťanem a vést k odsouzení druhého.

V pastorální konstituci Druhého vatikánského koncilu je apelováno na křesťany, aby reagovali na dobu, ve které žijí i na ostatní lidi kolem sebe. Radost i utrpení chudých a trpících je považováno také za smutek a úzkost křesťanů.^{158.}

4.3 Smysl života v logoterapii

Frankl pojem smysl vnímá jako **účel životní situace**. Smysl považuje za kategorii, jejíž bytí se předpokládá. Díky hledání a naplňování smyslu má člověk možnost vést spokojený život. Není to jediný prostředek k naplněnému život, ale určitě sem patří. Člověk jako jednotlivec, ale také celé lidstvo mohou přežít pouze tehdy, pokud žijí pro něco.¹⁵⁹

Smysl má subjektivní a objektivní složku. Subjektivita smyslu spočívá v tom, že neexistuje jeden obecně platný smysl pro všechny. Smysl je současně relativní ve vztahu ke konkrétní osobě v určité situaci, která je právě se vyskytující a jedinečná. Úkolem člověka je v té situaci zachytit její smysl. Smysl situace není dán člověkem, nýbrž je daností, bez ohledu na to, že jeho vnímání je podřízeno subjektivitě lidského vědění a svědomí. Danost situace a její smysl jej objektivní složkou smyslu.¹⁶⁰

Smysl je obsažen v každé situaci, která člověka potká. Pokud člověk převezme zodpovědnost za svůj život, má pro něj život stále nachystané nové úkoly. Tím se prokazuje, že lidská existence má vždy jiný, vždy se měnící, ale vždy svůj smysl. Pokud jsou životní úkoly a situace vnímány jako smysluplné, zvyšují smysl existence. Každý úkol uložený životem lze zvládnout.¹⁶¹ S tímto koresponduje biblická zvěst, že člověka nepotkala zkouška nad lidské síly. Se zkouškou přichází také východisko a síla zkoušku zvládnout.¹⁶²

¹⁵⁷ ŘÍČAN, 2002, s. 250

¹⁵⁸ ŠPANIHELOVÁ, 2007, s. 15

¹⁵⁹ FRANKL, 1994 b, s. 21

¹⁶⁰ FRANKL, 1996, s. 57-58

¹⁶¹ FRANKL, 1994 b, s. 45

¹⁶² 1. KORINTSKÝM, 10,13, in: Bible

Frankl klade důraz na smysl života, který se projevuje tím, že je člověk odpovědným. Člověk má být odpovědným za své jednání, postoje a rozhodnutí v každé situaci, která se v jeho životě odehrává.¹⁶³ Odpovědnost je vnímána jako hrozná a nádherná současně. Je hrozné si uvědomit, že tímto rozhodnutím jsou všechna ostatní zavržena, zároveň však člověk svým rozhodnutím zachraňuje budoucnost, svým rozhodnutím něco uskutečňuje a zachraňuje před pomíjivostí. Odpovědnost je chápána jako substantiální základ lidské existence.¹⁶⁴

Smysl života je předmětem hledání, nelze jej vypracovat. Vytvořit lze pouze subjektivní smysl, pouhý pocit smyslu, nebo dokonce nesmysl. Pokud člověk není schopen nalézt ve svém životě smysl a nahrazuje jej pocitem subjektivního smyslu, stává se hercem v absurdním divadle vlastního života, nebo se jej pokouší nalézt v opojení způsobeném omamnými látkami. V opojení člověku hrozí, že mu unikne skutečný smysl a úkoly, které mu dává život.

Proto člověk musí mít možnost smysl nalézt, v tomto hledání vede člověka jeho svědomí. Svědomí je považováno za orgán zaměřený na smysl.¹⁶⁵ „Dá se definovat jako schopnost vystopovat smysl skrytý jedinečně a neopakovatelně v každé události“¹⁶⁶

4.3.1 Otázka po smyslu života

Frankl považoval otázku po smyslu života za typicky lidskou. Pochybnosti o smyslu života nepovažuje za projev chorobné osobnosti. Otázky po smyslu života jsou odrazem lidského bytí jako takového, dokonce jsou považovány za to nejlidštější, co v člověku je. Ani vysoce vyvinutá zvířata, která dovedou žít v sociálních organizacích podobným lidským strukturám světa, nedokážou řešit otázku své existence a začít pochybovat o svém životě. Pouze člověk dostal možnost zabývat se svou existencí a prožívat ji jako problematickou.

Otázka po smyslu života, může člověka zcela zahltit. Nejde o to, že by pomáhající pracovník chtěl předat smysl života klientovi, jako řešení jeho problémů. Klient sám ve své duchovní nouzi naléhá na pracovníka a tísni ho touto otázkou.

Otázkou smyslu života mohou být lidé dokonce zdoláni. Často k tomu dochází v pubertě, která je považována období duchovního zrání. Adolescence sebou, často poprvé, nese otázky problematiky lidského bytí.¹⁶⁷ Pokud si sociální pedagog vybere adolescenty jako svou

¹⁶³ FRANKL, 1994 b, s. 35

¹⁶⁴ FRANKL, 1996, s. 51

¹⁶⁵ FRANKL, 1998, s. 19

¹⁶⁶ FRANKL, 1998, s. 19

¹⁶⁷ FRANKL, 1996, s. 43-44

cílovou skupinu, je pro něj prospěšné být s tímto tématem obeznámen blíže a umět o něm se svými klienty mluvit.

Otázky po smyslu života se neotvírají pouze v období dospívání. Člověk může řešit smysl života v souvislosti se silným zážitkem, tragédií, nemocí či smrtí. K duchovní oblasti člověk však nemá utíkat pouze v obtížných situacích, je potřeba ji budovat soustavně a vnímat ji jako svébytnou oblast života.

Zde je důležité si uvědomit, že Frankl v logoterapii nehledá vyšší smysl, nepokouší se vysvětlit účel celého světa. Vyšší smysl světa jako celku nelze nalézt racionálními prostředky. Odpověď na toto téma lze nalézt pouze skrze víru, která je tvořivá a má psychohygienický a terapeutický význam. Víra a logoterapie si navzájem nekonkurují, ale naopak se mohou doplňovat.¹⁶⁸ Logoterapeutický výcvik je určen jak pro psychology, pomáhající pracovníky, tak pro pastorační pracovníky a duchovní.¹⁶⁹

Otázka po smyslu má být kladena vždy s ohledem na konkrétního člověka, nebo konkrétní situaci. Člověk se nemá ptát na smysl života, otázky vyslovuje sám život a úkolem člověka je odpovídat, reagovat na situace, které v životě nastanou.¹⁷⁰

4.3.2 Smysl života a dosahování slasti

Frankl se zabýval otázkou, zda je pro lidské jednání motivací **dosažení slasti**. Psychoanalýza přichází s myšlenkou, že všechno lidské jednání je motivováno dosažením štěstí, že všechny duševní procesy jsou určovány pouze principem slasti.

V logoterapii není slast považována za motivační složku, ale je vnímána jako důsledek naplnění smyslu. Slast není cílem lidského snažení, ale je důsledkem naplnění snah. Rozhodující není, zda skutek přinese uspokojení ve slasti, nebo naopak způsobí smutek a těžkosti. Rozhodující je cíl, ke kterému člověk směřuje. Pokud by za smysl života měla být považována slast, jevil by se celý život jako bezesmyslný. Slast nemůže obstát tváří v tvář utrpení a smrti, takovýto smysl života by člověka vedl k pochybnostem o smyslu lidské existence, neobstál by.¹⁷¹

Dalším možným naplněním života nabízí se být **radost**. Dle Křivohlavého se vyšší míra smysluplnosti života projevuje ve vyšší míře radosti. Nepovažuje to však za pravidlo, které platí vždycky. Je možné, že člověk prožívá utrpení na cestě za svým cílem, smyslem života

¹⁶⁸ FRANKL, 1996, s. 43-50, 68-72

¹⁶⁹ *Psychoterapeutický výcvik v logoterapii a existenciální analýze*[online] 6. 1. 2008 [cit. 2010-6-16].

<http://www.slea.cz>

¹⁷⁰ FRANKL, 1996, s. 68-72

¹⁷¹ FRANKL, 1996, s. 51-55

a radost přitom neprožívá. Východiskem je, že neexistují radostní lidé, kteří nemají pro co žít. Závěrem těchto myšlenek je, že ve většině případů je vyšší míra radosti tam, kde lidé prožívají svůj život jako smysluplný.¹⁷²

Frankl doplnil, že radost může dát životu smysl pouze tehdy, pokud má sama smysl. Člověk usiluje o to mít z něčeho radost, o důvod ke štěstí, tato radost však není smyslem, smysl leží mimo ni samu. Pokud se člověk snaží být křečovitě šťastný, zavírá si tím cestu ke štěstí.¹⁷³ Stejně tak, pokud se člověk snaží seberealizovat, nemůže se mu to přímou snahou podařit. Seberealizace se uskutečňuje pouze tam, kde se naplňuje smysl, nikdy ne v sobě samém, ale venku ve světě. Seberealizace se dostavuje jako vedlejší účinek sebetranscendence.

Vůle ke smyslu je základní motivační silou lidského jednání, vůle ke slasti se začíná uplatňovat ve chvíli, kdy je frustrována vůle ke smyslu. Člověk ve své podstatě neusiluje o to prožívat slast, ale zažít důvod ke štěstí. Pokud má důvod, štěstí se dostaví.¹⁷⁴

4.3.3 Smysl života a úspěch

Pokud smysl života nelze dosáhnout prožitím slasti, ani dosažením štěstí a radosti, napadá nás, zda je možné hledat smysl v úspěchu. Neúspěch v životě člověka je častým tématem pro pomáhající pracovníky. Sociální pedagog se setkává s neúspěchem v životě svých klientů a často také s neúspěchem ve své práci.

Frankl tvrdil, že existuje skupina lidí, která smysl své existence naplňuje tvořením, další skupina lidí, která naplňuje smysl života setkáváním, prožíváním a milováním a třetí skupina lidí, která je ve svém životě povolána k utrpení a i přes toto utrpení dokáže dát svému životu smysl.

Člověk z první skupiny lidí je označován za člověka úspěchu, tento typ zná pouze dvě kategorie: úspěch a neúspěch. Úspěchem se rozumí štěstí, bohatství, zdraví a dobré sociální podmínky. Tito lidé mají všechny charakteristiky úspěšného života, a přesto se nudí, nevidí smysl své existence. Samozřejmě existuje současně skupina lidí, která prožívá neúspěch s ním spojené zoufalství a smysl života také nenalézá. O zoufalství Frankl tvrdí, že je znamením prosazování relativní hodnoty před absolutní hodnotou. Naplnění může být spojeno s neúspěchem, stejně tak může být spojen úspěch se zoufalstvím.

¹⁷² KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 91

¹⁷³ FRANKL, 1996, s. 55

¹⁷⁴ FRANKL, 1994 b, s. 10-13

Člověk musí udělat obrat od možnosti dát svému životu smysl skrz tvůrčí hodnoty každodenního života k nutnosti dát svému životu smysl skrze utrpení. Frankl tím nechce tvrdit, že nalézat smysl v tvůrčích a zážitkových hodnoty je špatná cesta k dosažení smyslu, pouze klade důraz na to, že postojové hodnoty stojí na hierarchii hodnot nejvýše a pokud nelze naplnit smysl skrze tvůrčí a zážitkové hodnoty, vždy lze dát životu smysl skrze postojové hodnoty.¹⁷⁵

4.3.4 Smysl života a naděje

Dle Krivohlavého lze naději chápat jako faktor řešení problémů, který je orientován na budoucnost. Naděje je také definována jako emoční postoj, který se váže k představě, že vše, co je žádoucí je i možné, nebo předpoklad, že se události mohou změnit k lepšímu. Naděje je **víra v něco příznivého**.

Naděje jako konkrétní záležitost v životě člověka je **orientovaná na cíl**. Člověk musí posoudit danou situaci a rozhodnout se pro dosažení konkrétního cíle. Svobodně se rozhoduje, na co se zaměří. Naděje je vnímána jako pozitivní očekávání dosažení určitého cíle. Naděje pomáhá člověku dojít k cíli i přes překážky, které ho na cestě k cíli potkávají. Naděje pomáhá člověku hledat nové cesty k vytyčenému cíli, pokud se ukáže, že zvolená cesta k cíli nevedla.

Naděje neznamena slepě věřit v dobré konce. Do jisté míry je možné být na překážky připravený, tím že člověk dobře posoudí situaci, ale i přesto se může přihodit cokoli, co naruší i dobře připravený plán. Být na překážky připraven je dobrou prevencí proti strachu a panice, když se překážky vyskytnou, ale není možné být připraven na vše, co v životě přijde. Tvorbou katastrofických scénářů člověk ochromí své rozhodování a schopnost překonat překážky. Překážky jsou na cestě k cíli přirozené, pokud se zdají být nepřekonatelné, je vhodné pokusit se přehodnotit získané informace a podívat se na situaci s nadhledem a pokud je to možné také s časovým odstupem. Pokud si člověk připustí, že nemá vše ve svých rukou, je větší šance, že se po neúspěchu rychleji vzchopí a bude mít sílu plánovat nové cesty k dosažení cíle, případně vytyčit si nové cíle.¹⁷⁶

Pro naději je zásadní zaměření na budoucnost. Logoterapie stanoví systém hodnot, podle kterých si člověk volí své životní směřování, cíle. Cíle, které si člověk dává a chce v budoucnosti naplnit s ohledem na naplnění smyslu života, mohou být posilovány nadějí.

¹⁷⁵ FRANKL, 1999, s. 130-134

¹⁷⁶ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 12, 35-42

Cíle mají být konkrétní s jasnou představou, jak budou naplňovány.¹⁷⁷ Lidé, kteří mají silnou naději, jsou více dovední v nacházení alternativních cest k vytyčenému cíli.

Posilování naděje u klientů, má pro pomáhající práci velký význam. Při práci s klientem, který už nepocituje naději na cestě ke svému cíli je potřeba se zaměřit na ujasnění cíle. Pokud chceme klienta povzbudit na jeho cestě k cíli, je dobré vycházet z pozitivních změn a úspěchů, kterých v životě dosáhnul. Jde o to, abychom klienta opravdu naučili způsobům nadějného řešení situací.¹⁷⁸

4.3.4 Motivace člověka k morálnímu jednání

K morálnímu jednání, do kterého patří i pomoc druhým lidem, není člověk nucen žádnou silou, nýbrž jde o vědomé rozhodnutí pro práci v pomáhající oblasti.¹⁷⁹

Frankl se vyjádřil k mravnímu jednání svým osobitým způsobem: „Člověk se chová mravně nikoli proto, aby uspokojil nějaké mravní puzení a měl dobré svědomí, ale kvůli věci již se oddal, kvůli člověku, kterému se oddal, nebo kvůli svému Bohu. Kdyby to činil proto, aby měl dobré svědomí, stal by se farizeem¹⁸⁰ a přestal by být opravdu mravně angažovanou osobou.“¹⁸¹ Ať člověk dělá cokoli, musí to dělat pro tu prvotní dobrou myšlenku, pro oddání se té myšlence a ne pro samotné skutky. Pokud člověk nekoná věci pro jejich podstatu, ale pro své morální uspokojení, přestává být ve své podstatě morálním. Toto pojetí je sice náročný, ale poctivý přístup pomáhajícího pracovníka k sobě samému.¹⁸²

Kopřiva doplnil toto téma a tvrdí, že pomáhající pracovník má často potřebu být lidem potřebným. Není to totéž, jako když někdo rád pomáhá lidem. Ten, který má potřebu být potřebný, vzdává se uskutečňování vlastních důležitých hodnot a stará se o druhé. Snaží se tak vyhnout pocitu samoty, zbytečnosti a bezsmyslnosti. Takovýto pracovník se nezdravě váže na klienty, mohou vznikat situace, při kterých místo aby klienta uschopnil, činí ho na sobě závislým, aby mohl pomáhat a naplnit tak svůj smysl.¹⁸³

¹⁷⁷ ŠPANIHELOVÁ, 2007, s. 40

¹⁷⁸ KŘIVOHLAVÝ, 2004, s. 32, 37

¹⁷⁹ FRANKL, 1994 a, s. 15

¹⁸⁰ Farizeové byli starozákonní učitelé, kteří chtěli zvládnout text i učení Starého zákona do nejmenšího detailu. Byli velmi přísnými a důslednými učiteli. Zdůrazňovali, že smyslem lidského života je plnění všech ustanovení Zákona. Odlišovali se i zevnějškem, který měl svědčit jejich vnitřních postojích. In: Nový biblický slovník.

¹⁸¹ FRANKL, 1994 a, s. 17

¹⁸² ŠPANIHELOVÁ, 2007, s. 41

¹⁸³ KOPŘIVA, 1997, s. 25-26

Shrnutí

Cílem kapitoly o smyslu života v sociální pedagogice bylo představit smysl života a možné pohledy na něj. Smysl života v psychologickém pojetí se ukázal být spíše vhodný pro psychoterapeuty. Představili jsme si možnosti diagnostikování smyslu života, které psychologie využívá, tyto metody by sociální pedagog mohl využít jen po důkladném vzdělání se v oboru. Náboženský pojem smyslu života se ukázal být v jisté míře vhodný pro pomáhající pracovníky. Je častou motivací pro rozhodnutí pracovat jako pomáhající pracovník. Víra jako smysl života a motivace pro sociálního pedagoga je sice možná, ale vzhledem k tomu, že je vnímána jako dar, není možné jí plošně aplikovat.

Smyslem života v logoterapii jsem se zabývali podrobněji. Zkoumali jsem možnosti, skrz které se člověk pokouší dostat ke smyslu života, člověk často volí cestu slasti, štěstí, úspěchu jako náhradní cesty k dosažení smyslu. Logoterapie však dává jasnou odpověď, že nic z toho nemůže nahradit opravdově prožitý a poznáný smysl věcí, které koná.

V závěru kapitoly jsme se zaměřili na vztah naděje a smyslu života, tyto kategorie se vzájemně posilují. Naděje je definována jako orientace na cíl neboli smysl, díky naději člověk nevzdává své přesvědčení při první překážce a jeho směřování ke smyslu je spíše naplněno. Morální jednání člověka navazuje na nadějně směřování k cíli tím, že pokud se člověk rozhodne konat ve svém životě něco hodnotného, určí si cíl, má se držet prvotní myšlenky, která ho k tomu vedla. Nemá konat dobro, pokud by tím sledoval uspokojení svého svědomí.

5 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, zda sociální pedagog může pro svou práci využít logoterapii a jak mohou logoterapeuticky pojaté hodnoty a smysl života sociálním pedagogům pomoci při výkonu profese.

Sociální pedagogika má svůj historický vývoj, jak ve světě tak i v České republice, ukázalo se, že jednotlivá pojetí sociální pedagogiky se liší v různých zemích. Sociální pedagogika má svá teoretická východiska, skupinu klientů, metody práce i požadavky na profesionalitu. Sociální pedagogika se ukázala být využitelná na poli pomáhajících oborů. Sociální pedagog může pracovat s ohroženou mládeží, rodinou, ve škole i v poradenství.

Dle Drapely, Hrabala má logoterapie velké přednosti, které jsou však zároveň značně omezující v pomáhající profesi. Metody, které logoterapie využívá, jsou u většiny klientů použitelné spíše nepřímo. Logoterapie je vhodná pro práci s klienty, kteří řeší problémy filozofického zaměření, procházejí těžkou životní fází, utrpením, tápáním a duchovní prázdnotou. „Logoterapie působí také velmi blahodárně na samé poradce, jimž pomáhá odhalovat jejich společenské poslání a tak dosahovat osobní vyrovnanosti.“¹⁸⁴

Frankl viděl využití logoterapie ve všech oborech, které se setkávají s lidským utrpením, pro lidi, kteří se narodili se smyslovým nebo tělesným postižením, pro ženy, které nemohou mít děti, pro nevyléčitelně nemocné a pro lidi neduživé stářím.¹⁸⁵

V kapitole o sociální pedagogice se ukázalo, že logoterapeuticky orientovaná práce je vhodná i pro děti a mládež. Dle Frankla mladí lidé závislí na drogách potvrdili, že měli ve sto procentech případů pocit úplné bezsmyslnosti.

Logoterapie je také vhodná terapie pro lidi trpící nemocí a umírající. Může pomoci smrtelně nemocnému člověku, aby i v takové situaci našel hlubší smysl. Nemocní lidé mohou srovnávat svůj život před nemocí, kdy byli prospěšní a svůj život v nemoci, kdy mohou být jejich činnosti a smysl omezeny.

Na provázení nemocí, utrpením a umíráním se v současné době orientují hospice. Tyto organizace jsou na pomezí sociální pomoci, sociální práce a zdravotnictví. Hospice poskytují také poradenství a odlehčovací služby. Také zde je prostor pro práci sociálního pedagoga. Přestože se na první pohled zdá, že je tato problematika oboru vzdálená, jde o práci s rodinou, při které má sociální pedagog možnost využít své vzdělání v oboru a současně může aplikovat své znalosti o smyslu života o utrpení, které zná z logoterapie.

¹⁸⁴ DRAPELA, HRABAL a kol., 1995, s. 27

¹⁸⁵ FRANKL, 1999, s. 130

Celkově hodnotíme logoterapii jako vhodný terapeutický směr pro sociální pedagogy, metody práce se dají dobře využít při rozhovorech s klienty. Smysl života, který vede k zodpovědnému rozhodování a svobodě lze pomoci nalézat klientům. Smysl života, který pomáhá se vyrovnat i s nejtěžšími tématy lidského života pomáhá sociálnímu pedagogovi nést trápení spolu s klientem a zároveň pomáhá sociálnímu pedagogovi, aby sám pochopil a vyrovnal se s těžkostmi ve svém osobním životě i v životech klientů.

V neposlední řadě je třeba upozornit na to, že smysl života v logoterapeutickém pojetí může být pro sociální pedagogy účinnou obranou proti syndromu vyhoření.

6 Literatura o ostatní zdroje

Monografie

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 2. Vyd. 1991. 304 s. ISBN 80-04-26038-1

BALABÁN, M. *Hebrejské myšlení*. Praha : Hermann a synové, 1993. 14 s.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona. Český ekumenický překlad. 13. Vyd. Praha : Česká biblická společnost, 2004. ISBN 80-85810-36-0

BOBEK, M., PENIŠKA P. *Práce s lidmi*. Brno : NC Publishing, a.s., 2008. 288 s. ISBN 978-80-903858-2-5

CORETH, E. *Co je člověk?*. Praha : Zvon, 1994. 216 s. ISBN 80-7113-098-2

DOČKAL, J. *Člověk a svět*. Praha : Éthum, 1999. 80 s.

DOUGLAS, J. D. *Nový biblický slovník*. Praha : Návrat domů, 1996. 1243 s. ISBN 80-85495-1

DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-134-7

DRAPELA, J. V., HRABAL V., a kolektiv, *Vybrané poradenské směry, Teorie a strategie*. Praha : Karolinum, 1995. 85 s. ISBN 80-7184-011-4

FRANKL, V. E. *...A přesto řící životu ano*. 5.vyd. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1996. 125 s. ISBN 80-7192-095-9

FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl : úvod do logoterapie*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1994 a. 87 s. ISBN 80-901601-4-X

FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*. Brno : Cesta, 1996. 240 s. ISBN 80-85319-50-0

FRANKL, V. E. *Psychoterapie pro laiky*, Brno : Cesta, 1998. 158 s. ISBN 80-85319-80-2

- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1994 b. 214 s. ISBN 80-85139-29-2
- FRANKL, V. E. *Teorie a terapie neuróz*. Praha : Grada, 1999. 171 s. ISBN 80-7169-779-6
- HRADEČNÁ, M. a kolektiv, *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1995. 90 s. ISBN 80-7184-015-7
- KOMÁRKOVÁ, B. *Ve světě a ne ze světa*. Heršpice : Eman, 1998. 134 s. ISBN 80-86211-03-7
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jakou součástí profese*. 2. Vyd. Praha : Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-150-9
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál, 2004. 200 s. ISBN 80-7178-835-X
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha : Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al., *Člověk – prostředí – výchova*. Brno : Paido, 2001. 200 s. ISBN 80-7315-004-2
- LACROIX, J. *Smysl člověka*. Praha : Vyšehrad, 1970. 254 s. ISBN 21-505-862
- LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl, Logoterapeutická útěcha v praxi*. Brno : Cesta, 1998. 195 s. ISBN 80-85319-79-9
- NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno : Marek Zeman, 2001. 170 s. ISBN 80-903070-0-0
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. 236 s. ISBN 80-85498-27-8

PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum, 2000. 202 s. ISBN 80-246-0076-5

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 45 s. ISBN 80-210-1946-8

ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha : Portál, 2002. 328 s. ISBN 80-7178-547-4

SCHILLING, J. *Sociálna práca: hlavné smery vývoje sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava : Trnavská univerzita, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991. 510 s. ISBN 80-7113-041-9

ŠPANIHELOVÁ, L. *Pojetí naděje v pastorační práci*. 56 s. Bakalářská práce. Praha : Katedra filozofie ETF UK, 2007, nepubl.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Písek : Renesance, 1996. 152 s.

VAŠUTOVÁ, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Sborník. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3

WEISCHEDEL, W. *Zadní schodiště filosofie*. Votobia, 1973. 254 s. ISBN 80-85619-36-9

Tištěné seriálové publikace

LORENZOVÁ, J. Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 3, s. 292 –298

ŠEVČÍKOVÁ, S. Logoterapie a duchovní život. *Bioetika*, 2004, roč. 4, č. 1 s. 21-23

Elektronické zdroje

BALCAR, K., Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla, [online] 22. 10. 2007 [cit. 2010-5-26]. <<http://www.slea.cz>>

Herbart, [online] [cit. 2010-1-27]. Dostupný z WWW: <<http://sestrylf3.unas.cz>>

Historie sociální práce [online] [cit. 2010-01-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.michakud.estranky.cz/clanky/clanky>>

Charakteristika volitelných zaměření v rámci II. Cyklu studia oboru pedagogika, [online] 16. 4. 2010 [cit. 2010-5-2]. Dostupný z WWW: <<http://pedagogika.ff.cuni.cz>>

Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám, Sociální pedagogika, [online] [cit. 2010-5-2]. Dostupný z WWW: < <http://www.pf.jcu.cz>>

KRÁL, K., Stanislav Velinský, [online] [cit. 2009-11-9]. Dostupný z WWW: < <http://www.phil.muni.cz>>

KRATOCHVÍL, S., I. D. Yalom, Existenciální psychoterapie, [online] 2. 2008 [cit. 2010-6-12] <http://www.teologické texty.cz>

LÄNGLE, A., Nalézt přítakání životu, PROPSY 2/1997[online] 1997 [cit. 2010-6-1]. <http://laengle.info>

PŘÍSPĚVATELÉ WIKIPEDIE ELM, Logotrop, [online] 21. 7. 2007 [cit. 2010-5-2]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

PŘÍSPĚVATELÉ WIKIPEDIE, Východní blok, [online] 14. 9. 2009 [cit. 2010-1-25]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

PŘÍSPĚVATELÉ WIKIPEDIE, KERŠLÁGER, Pestalozzi, [online] 9. 1. 2008 [cit. 2010-1-25]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

Sociálna pedagogika ako vedná disciplína - opora č. II, [online] [cit. 2010-1-27]. Dostupný z WWW: <<http://web.uni.utb.cz>>

OPATRŇÝ, A., Pastorační péče v sociální práci [online] Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2000 [cit. 2010-22-2]. Dostupný z WWW: <<http://hospice.cz/pastsoc.html>>

TURKOVÁ, Metodický portál RVP [online] 2006 [cit. 2009-11-9]. Dostupný z WWW: <<http://www.old.rvp.cz>>

WAGENKNECHT, M., Logoterapie [online] 1. 4. 2009 [cit. 2010-26-5]. <<http://www.slea.cz>>

WAGENKNECHT, M., Nástin dalšího vývoje Franklovy existencionální analýzy a logoterapie, [online] 29. 4. 2009 [cit. 2010-5-18]. <<http://www.slea.cz>>

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum